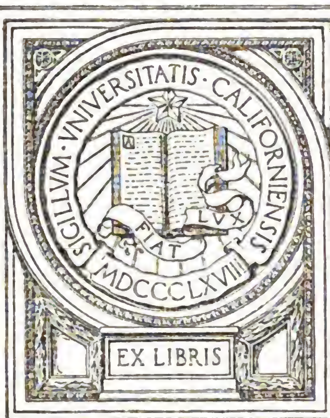
Pädagogische Studien

Wilhelm Rein


SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

1867–88

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Herausgegeben

von

Dr. W. Rein,

Professor an der Universität zu Jena.

Jahrgang 1887.

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer.

1887.

Inhaltsverzeichnis

des Jahrgangs 1887.

A. Abhandlungen.

1. **H. Grabs**, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine sichere Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten? . . . . S. 1—18.
2. **Prof. Dr. Rud. Menge**, Der deutsche Einheitsschulverein . . „ 65—72.
3. **Bruno Maennel**, Über den associierenden Charakter der Erdkunde . . . . „ 72—88.
4. **Prof. Dr. W. Rein**, Professor Willmann und die Robinsonstufe „ 88—93.
5. **Dr. Bliedner**, Das Ideal und das Leben von Schiller . . . . „ 93—97.
6. **O. Foltz**, Über darstellenden Unterricht . . . . „ 120—154.
7. **Dr. W. Hollenbach**, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr „ 193—215.

B. Mitteilungen.

1. **Trüper**, Der Herbartianismus in Nordwestdeutschland II. — **Fischer**, Vereinigung der Lokalvereine f. w. Pädagogik von Leipzig, Halle, Altenburg. — Verein f. w. Pädagogik im Fürstentum Lübeck. — **Buchner**, Die Berliner Versammlung von Mädchenschulpädagogen . . . . „ 19—38.
2. **Trüper**, Der Herbartianismus in Nordwestdeutschland III. — Zur Kritik auf pädagogischem Gebiet. — Herbart-Vereine. — Herbart-Anthologien, Programme und neuere Erscheinungen. — Neuere Lieferungswerke. — Zur Kunstgeschichte. — Eine neue Zeitschrift Herbart-zillerscher Richtung. — **Bär**, Gesichtspunkte für die Beurteilung von Probelektionen . . . . „ 97—121.
3. Neuere Schriften über Schulreform. — Herbart-Vereine. — **Capesius**, Thesen zum Vortrag über die hauptsächlichen Forderungen des erziehenden Unterrichts. — **Rein**, Die Neuherausgabe von Brzoskas Werk . . . . „ 155—162.
4. Seminarkonferenz zu Delitzsch. — Der evangelische Bund. — Das päd. Universitäts-Seminar in Budapest. — Ein Gymnasial-Oberlehrer über die preufsischen Schullehrer-Seminare. — Zweigverein für w. Pädagogik in Halle a/S. — Herbartiana. — Verein für w. Pädagogik . . . . . . „ 215—226

C. Beurteilungen.

1. **Hausmann**, Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre (Winzer) „ 38—42.
2. **Florin**, Die Methodik der Gesamtschule (Reich) . . . . . „ 42—46.
3. **Arendt**, Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre (Conrad) . . . . „ 46—51.
4. **Schenke**, Chrestomathie aus Xenophon (Kohl) . . . . . . „ 51—53.
5. **Klöpper**, Vorlagen und Entwürfe zu pädagogisch-didaktischen Aufsätzen und Vorträgen. — Schumann, Minna von Barnhelm. — Zimmermann, Goethes Gedichte. Auswahl. — Engel, Homers Odysseuslied. — Zeidler, Morgen- und Abendstern. Lieder aus deutschen Dichtern gesammelt, nach den Tages-, Jahres- und Festzeiten geordnet. — Loesche, Der deutsche Reichsherold, Biographie und Charakteristik. — Heyse, Leitfaden z. Unterricht in der deutschen Sprache. 25. Aufl. — Arndt, Gegen die Fremdwörter in der Schulsprache. — Reineck, Der Brief Pauli an die Römer (Bliedner) . . . . „ 53—64.
6. **Wehner**, Auserlesene biblische Historien für evangelische Schulen. — Tambor, Die Stenographie und die Volksschule (Bliedner) . . . . „ 121—124.
7. **Henrich**, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra (Weissenborn) „ 124—125.
8. **Falckenberg**, Geschichte der neueren Philosophie von Nikolaus von Kues bis zur Gegenwart (Flügel) . . . . . . „ 125—128.

9. **Heiland,** Das geographische Zeichnen (Matzat) . . . . . S. 162—165.
10. „Zur Schulgesundheitspflege", Veröffentlichungen d. Hygiene-Sektion des Berliner Lehrer-Vereins (Grabs) . . . . . „ 165—167.
11. **Löwenthal.** Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts (Grabs) „ 167—172.
12. **Wendt,** Französiche Briefschule. — Schulze, Französische und englische Briefe zur Einführung in die Handelskorrespondenz. — Müller, L'Aide de la Conversation française avec questionnaire et dictionnaire français-allemand. — Ebener, Französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. — Plate, Naturgemäfser Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der französischen Sprache. — Hornemann, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten I.—II. Heft (Baetgen) . . . „ 172—179.
13. **Richter,** Zur Reallesebuchfrage (Bodenstein) . . . . „ 179—180.
14. **Staude,** Die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. — Bonnet, Der Fabeldichter Hey ((Grosse). „ 180—181.
15. **Leonhardt,** Vergleichende Zoologie für Schulen (Piltz) . . . „ 181—189.
16. **Roscoe** und **Schorlemer,** Lehrbuch der Chemie. — Kleyer, Die Chemie in ihrer Gesamtheit bis zur Gegenwart und die chemische Technologie der Neuzeit (Conrad) . . . „ 189—190.
17. **Meurer,** 1. Pauli sextani liber. 2. Wortschatz zu Pauli sextani liber. 3. Begleitschreiben zu Pauli sextani liber (Menge) „ 190—191.
18. **Dittmers,** Geometrie für Stadt- und Landschulen. — Wiese und Lichtblau, Sammlung geometrischer Konstruktions-Aufgaben (Pickel) . . . . „ 191—192.
19. **Kiessling & Pfalz,** Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte an Volks- und höheren Mädchenschulen. Kursus 1—3. Hierzu: Wiederholungsbuch der Naturgeschichte. Kursus 1—3 (Conrad) . . . . „ 226—232.
20. **Fricke,** Chemie. Zunächst für mittlere und höhere Mädchenschulen (Conrad) . . . . „ 232—235.
21. **Häberle,** Theoretisch-praktische Gesangschule für Volks-, Bürger-, Real- und höhere Mädchenschulen. — Gelhausen, Der Singapparat. — Gelhausen, Der Tonzeiger. Boenig, Des jungen Sängers erstes Notenbuch. — Sering, Der Gesang-Unterricht an Präparanden-Anstalten. — Sering, Gesang-Schule für Präparanden-Anstalten. — Riemann, Musik-Lexikon. 3. Aufl. I.—III. Lief. — Seydler, Material für den Unterricht in der Harmonielehre. 1.—3. Heft. — Bünte, Zweistimmige Chorgesänge für die Oberklassen der Volksschulen. — Moninger, Sammlung dreistimm. Lieder für Schule, Haus u. Verein. — Häring, Liederheft f. die ober. Klassen in vielklass. Volksschulen. — Häring, Liederheft f. Volksschulen. — Sering, Lieder-Auswahl f. die mittl. Klassen höh. Töchterschulen. — Turn- u. Volkslieder für deutsche Schulen. — Becker, Volkslieder, Deutscher Männerchor. — Merkelbach, Halleluja! — Geistl. Arien aus den Werken älterer u. neuerer Tonmeister. — Haas, Musikal. Jugendpost. — Vogel, Deutsche Liederhalle. — Sering, Allgem. Musiklehre (Helm) . . . . „ 236—239.
22. Hessisches Lesebuch (Pickel). — Gräve, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke (Pickel) . . . . . „ 239—247.
23. **Wohlrabe, Pein & Wülknitz,** Einige Präparationen zu profangeschichtl. Quellenstoffen (Göpfert) . . . . „ 247—249.
24. **Gräve,** Die Grundsätze der Herbart-Zillerschen Schule für die methodische Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes u. ihre Würdigung vom Standpunkte der Praxis (Rein) . „ 249—252.
25. *Περὶ τοῦ σκοποῦ τῆς ἐκπαιδεύσεως τῆς ἑλληνίδος νεολαίας* (Michalopulos) . . . . „ 252.

D. Anzeigen.

Siegert, Die Schulkrankheiten . . . . „ 192.

A. Abhandlungen.

I.

Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine sichere Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten?*)

Von

H. Grabs in Glogau.

Es werde nicht mit denen gehadert, die die sittlich-religiöse Bildung als oberstes Ziel alles Unterrichts nicht anerkennen, ebenso wenig mit denen, welche sich über die Zweckbestimmung «Erzeugung eines edlen Charakters» lustig machen. Sie mögen ihren Weg für sich gehen. Die folgenden Zeilen wenden sich an alle diejenigen, welche bestrebt sind, nicht blos Lehrer, sondern auch Bildner und Erzieher der Jugend zu sein, nämlich in der Weise, dafs die Wirkung ihrer Arbeit weit über die Konfirmation hinausreiche, an diejenigen, deren Absehen darauf hinausläuft, die Schüler nicht allein mit den vorgeschriebenen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, sondern hauptsächlich darauf, sie zu veredlen und zu tüchtigen, braven Gemeindegliedern, zu gottesfürchtigen und tugendhaften Menschen heranzuziehen.

Als das geeignetste Mittel für diesen Zweck hat man von jeher den Religionsunterricht gehalten. Um jenes Zweckes willen ist man bestrebt gewesen, diesen Unterrichtsgegenstand ganz besonders zu pflegen und kultivieren. Auf verschiedene Weise hat man seine Einwirkung zu erhöhen versucht: bald indem man die für ihn bestimmte Unterrichtszeit vermehrt, bald indem man den religiösen Unterrichtsstoff erweitert, bald auch indem man ihn vermindert und im Zusammenhang mit dieser Verminderung seine methodische Behandlung zu vertiefen gesucht hat. Hat man mit

*) Siehe Pädagog. Studien 1885, 1. Heft. Schles. Schulzeitung.

diesen Mafsregeln wirklich den beabsichtigten Zweck erreicht? Es dürfte in einer Zeit, in welcher die Umsturzideen immer weiter Boden gewinnen, wohl die Frage nicht unberechtigt sein: Ist der Religionsunterricht, sowie er gegenwärtig in den zwei ersten Schuljahren erteilt wird, geeignet, eine sichere Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten?

Tausende beantworten diese Frage mit Ja. Am mafsgebenden Orte ist man derselben Meinung, denn sonst hätte man gewifs nicht gezögert, eine Änderung anzuordnen. Auch der Schein spricht für jene Antwort. Viele behaupten: nicht blos der Schein, nein, die eigene selbstgemachte und oft wiederholte Beobachtung bestätigt es. Nur schade, dafs solchen Behauptungen keine grosse Beweiskraft zuzuerkennen ist; schade, dafs es bis jetzt noch niemand gelungen, komplizierte Geistesphänomene, wie sittliche Grundsätze, moralisches Thun, religiöse Gesinnung mit mathematischer Genauigkeit und Zuverlässigkeit auf ihre Faktoren zurückzuführen. Mit Recht sagt Wiget: «Die Notwendigkeit bestimmter geistiger Resultate aus bestimmten methodischen Einwirkungen lässt sich auf empirischem Wege nicht nachweisen. Die Möglichkeit bleibt immer offen, dafs andere, unkontrollierte oder unkontrollierbare Umstände von mitbestimmendem Einflusse gewesen seien.» (Die formalen Stufen. Chur. Albin).

Ausserdem beruft man sich darauf, dafs der Religionsunterricht immer vermittelst derselben Stoffe und in derselben Weise, wie es gegenwärtig geschieht, erteilt worden sei. Gewiss liegt in diesem Hinweis ein beachtenswertes Argument, denn kein besonnener Mann wird das Bestehende ignorieren, noch den Boden der Wirklichkeit unter den Füssen verlieren wollen, aber ein Beweis für die Richtigkeit des bestehenden Verfahrens ist es dennoch nicht.

Man hat aber noch schwerere und gewichtigere Gründe ins Feld zu führen, sie scheinen in der That alle Einwürfe zu nichte zu machen. Der Leser höre und urteile selbst. Die unvergleichliche Quelle für religiöse Erkenntnis und sittliche Ideale, der kein anderes Buch der Welt auch nur entfernt an die Seite zu stellen, ist die h. Schrift resp. die in ihr enthaltene heilige Geschichte. Die vollendete Verkörperung aller Tugend ist Christus, wie die Evangelisten und Apostel ihn verkündigt haben. Die Formulierung und Zusammenstellung aller aus der Offenbarung genommenen sittlichen und religiösen Begriffe, Urteile und Grundsätze ist im Katechismus enthalten; letzterer ist auch das Bekenntnis der christlichen Gemeinden. Darauf fufsend hat man weiter gefolgert: Weil Christus Ideal und Vorbild für alle Menschen und zugleich der Erlöser der Welt ist, darum muss der Schüler gleich beim Schulbeginn nicht blos praktisch durch die üblichen Anfangs- und Schlussgebete und Andachten, sondern

auch theoretisch, durch den Unterricht, zu ihm geführt werden. Ferner: weil die h. Schrift der höchste Schatz der Christenheit, die unversiegbare Quelle für sittliches Urteil und Gotteserkenntnis, für Glauben und Liebe ist, darum mufs der Schüler schon von Anfang an auf ihren Auen geweidet werden. Endlich: weil der Zögling ins Bekenntnis der Gemeinde eingeführt werden, demselben durchs ganze Leben, selbst in Trübsal und Anfechtung, treu bleiben soll, darum mufs er schon im ersten Schuljahre Teile desselben sich aneignen. Ist diese Schlussfolge nicht einleuchtend? liegt sie nicht förmlich auf der Hand?

Die Absicht ist gut und edel. Kein wahrer Erzieher und christlicher Lehrer wird zu ihr in prinzipiellem Widerspruch stehen. Nur kommt in Frage, ob man auf diesem Wege auch wirklich zum Ziele gelange. Hier muss ich unwillkürlich an das Goethesche Wort denken:

«Die Botschaft hör' ich wohl,
Allein mir fehlt der Glaube.»

Ich behaupte im Gegenteil: dieser Weg führt nicht zum Ziele, denn er mifsachtet die Gesetze, nach welchen einerseits die sittliche Erkenntnis, andererseits die Nächstenliebe oder das Wohlwollen — bekanntlich die mächtigste Triebfeder fürs lebendige Christentum — im Geistesleben entsteht, ganz abgesehen davon, ob dieser Weg für die Begründung des lebendigen Glaubens nützlich sei.

Ehe ich das psychologische Gebiet betrete, mache ich darauf aufmerksam, dafs das beregte Verfahren auf die göttliche Pädagogie, wie sie in der heiligen Schrift niedergelegt ist, und die zweifelsohne vorbildliche Bedeutung hat, nicht Rücksicht nimmt. Sowohl Gott der Vater als auch Christus, der Meister unser aller, haben es bei ihrer Menschenerziehung ganz anders gemacht. 4000 Jahre lang hat Gott die Menschheit vorbereitet, ehe er seinen Sohn gesendet. Und warum? Damit der Gottgesandte als solcher erkannt, aufgenommen und verstanden würde, damit seine Predigt ein Echo, sein Wirken, Leiden und Sterben Würdigung fände. Werfen wir einen Blick auf die Weise der ins Werk gesetzten Vorbereitung. Wie ökonomisch ist Gott im Laufe der fortschreitenden Jahrhunderte mit den charakterisierenden Hinweisen auf den Gottes- und Menschensohn gewesen, wie hat die Verheifsung so langsam grössere Bestimmtheit erlangt, nur ganz allmählig sich zugespitzt auf den kämpfenden, leidenden und siegenden Heiland. Liegt in diesem Verfahren nicht auch für alle Schulerziehung die höchste Weisheit und vorbildliche Methode?! Und wir — haben wir daraus gelernt, dafs wir in der unterrichtlichen Darbietung des göttlichen Heilsratschlusses, d. i. der höchsten und schwersten Heilsthatsachen an unsere unmündigen

Schüler auch sparsam und behutsam sein sollen? Nein! Wir unterrichten die 6- und 7jährigen schon über den Opfertod Christi und meinen, Gott und der Christenheit und auch den Kleinen selbst einen Dienst damit zu erweisen. Als ob die kindlichen Herzen nicht auch eine sorgfältige Vorbereitung für das Verständnis und die Würdigung der Wirksamkeit Christi nötig hätten! als ob man die für die Aufnahme der Ideen Jesu notwendige Geistesbeschaffenheit hervorzaubern könnte, als ob dieser Geisteszustand schon am Anfange der Geistesentwicklung seinen Platz hätte und nicht die entfernt liegende Station auf dem langen Wege der Geisteskultur wäre! Der Eifer für die heilige Sache ist löblich, aber wenn er blind handelt, verhängnisvoll.

Und das Beispiel Christi? Wie vorsichtig und zurückhaltend war er in der theoretischen Belehrung der Jünger! Jeder, der die Evangelien gelesen und wieder gelesen hat, weifs, dafs Christus ihnen die Erkenntnis über sein Wesen nicht selbst gegeben, dafs er dem Petrus das Bekenntnis von seiner Gottessohnschaft keineswegs in den Mund gelegt hat; im Gegenteil, er hat die Jünger, und zwar erst nach längerem Zusammenleben genötigt, eigene Urteile über ihn und seine Thätigkeit sich zu bilden, weil er wufste, vorgesagte Urteile, die nicht aus dem Innern herausquellen, sind blofse Phrasen, hohl, tot und wertlos. Lieber liefs er sie falsch urteilen, als dafs er ihnen die rechte Erkenntnis aufgedrungen hätte. Machen wirs mit den uns übergebenen Kinderseelen auch so? Lassen wir die Kinder auch in der ihnen eigentümlichen Anschauungs- und Denkweise sich mannigfach im Urteilen versuchen? O nein! wir halten dies für überflüssig, lachen über diejenigen, die wie Ziller, Rein, Barth, Willmann*) u. a. den gesinnungsbildenden Unterricht in dem ersten und zweiten Schuljahre nicht an religiösen, sondern an profanen Stoffen betreiben und betrachten Stoffe wie Märchen und Robinson, die nichts anderes als Johannesstimmen sein sollen, als unnötig resp. als Unsinn!

Diejenigen, welche aus der göttlichen Pädagogik nichts lernen mögen, wollen wenigstens bei der Psychologie sich Auskunft holen, ob das übliche Lehrverfahren richtig sei.

Bekanntlich entsteht der Hauptsache nach der Charakter des Menschen aus zwei Faktoren, aus der rechten Einsicht und dem edlen Wollen. Da wo die mancherlei Einsicht von sittlichen Mafsstäben geleitet und der Wille von den sittlichen Ideen determiniert wird, wo also Erkenntnis und Wollen sich vermählen, ist der edle, der religiös-sittliche Charakter, oder mit Herbart's Wort

---

*) In der 2. Aufl. seiner «Päd. Vorträge» (Leipzig, 86, Seite 122) spricht sich Willmann gegen die Verwendung der Robinsen im 2. Schuljahre aus. Hierüber ein andermal. Der Herausgeber.

«Charakterstärke der Sittlichkeit.» (Vollkommen erreicht wird er hienieden nicht, in der Kindheit und Jugend am wenigsten; und doch mufs er hier schon in Aussicht genommen und nach wohl durchdachtem Plan angestrebt werden.) Sittliche Einsicht und Determination des Wollens sind jedoch weder einfache noch billige Produkte. Sie sind nicht einfache Ergebnisse, denn neben der rechten Einsicht und dem edlen Wollen giebt es sehr viele andere Richtungen und Arten des Urteilens und Wollens. Sie sind nicht billige Ergebnisse, denn sie können nicht unmittelbar gegeben und andoziert, auch nicht kurzen Wegs erzeugt werden, sondern müssen, wie die Frucht aus der Blüte, in der Seele hervorwachsen, aus unvollkommenen Arten des Urteilens, Überlegens, Wählens langsam sich entwickeln und reifen. Es ist also eine falsche psychologische Anschauung, zu meinen: mit dem Kennen- und Auswendiglernen der christlichen Heilswahrheiten gleichzeitig christliche Gesinnung einzupflanzen.

Der Weg zur Bildung des sittlichen Urteils ist ein sehr langer. Auf ihm giebt es keine ruck- und sprungweise Weiterbewegung. Sein Anfang liegt in der Kinderstube und beginnt im zweiten und dritten Lebensjahre mit den ersten Gefühlen über das, was recht oder unrecht ist. Beim Anfang der Schulzeit bringt das Kind ein nur kleines Kapital von sittlichen Vorstellungen mit. Dasselbe bedarf gar sehr der Klärung und Erweiterung. Der Klärung bedarf es weil es mehr aus Gefühlen als aus deutlichen Vorstellungen entstanden, noch der notwendigen Bestimmtheit ermangelt. Das Kind weifs wohl, dafs etwas gut und böse ist, es wird im Innern oft auch erregt, aber es weifs nicht bestimmt, aus welchem Grunde das bez. Verhältnis schön oder häfslich ist. Diese Bestimmung mufs aber hinzu kommen, wenn es aus einem blofsen Gefühlszustande ein klares, bestimmtes und damit wirksames sittliches Urteil werden soll. — Das ethische Begriffsmaterial der Sechsjährigen bedarf aber eben so sehr der Erweiterung, denn es umfafst gewöhnlich nur die Urteile «das ist brav,» «das ist gut,» «das ist recht,» «das ist nicht gut,» «das ist nicht brav,» «das ist nicht recht.»*) Diese Urteile hat es an konkreten Fällen, die es beobachtete und welche ihm verständlich waren, selbst gebildet. Darin liegt ein Fingerzeig, wie man bei der Erweiterung des sittlichen Urteils zu verfahren hat. Erstens, man biete dem Kleinen konkrete Beispiele, zweitens, solche Beispiele, welche seiner kindlichen Weise zu fühlen und zu urteilen nahe, also psychologisch nahe liegen. Es genügt aber nicht, sittliche Urteile schlechtweg zu bilden, sondern die Urteile müssen auch derart sein, dafs ihnen die nötige Wärme innewohnt, denn hiervon hauptsächlich hängt ihre Wirksamkeit im Geistesleben ab. Das hat aber zur

---

*) E. Ackermann, Pädagog. Fragen. II. Reihe. S. 26.

Voraussetzung, dafs die konkreten Beispiele, Erzählungen und andern Gedankenstoffe das kindliche Interesse intensiv erregen und dauernd wacherhalten.

Nun erhebt sich die Frage: Entsprechen die Stoffe des Schulunterrichts, an und aus denen in den beiden ersten Jahren das ethische Urteil des Schülers gebildet wird, diesen Anforderungen? Allerdings enthalten die bibl. Erzählungen konkrete Beispiele, doch die in ihnen handelnden und duldenden Personen stehen der kindlichen Anschauungsweise so fern, dafs der Schüler mit seinem geringen ethischen Vorstellungsmaterial sie nicht verstehen, daher auch an den bez. Gesinnungsverhältnissen sein Urteil nicht bilden kann. Wie will der sechs- und siebenjährige Knabe z. B. beurteilen, dafs es für Abraham sehr schwer war, aus Haran ins ferne Kanaan fortzuziehen? dafs es löblich gewesen und viel Selbstüberwindung erfordert, dem Lot die Wahl der Weideplätze zu überlassen? dafs die Religiosität Abrahams sich darin offenbarte, trotz aller Gegenreden seines Weibes und der eigenen Vernunft an den Verheifsungen Gottes unerschütterlich festzuhalten u. s. w. u. s. w.? Die hierbei in Betracht kommenden Begebenheiten sind nicht einfach genug und daher für die Auffassung zu schwierig. Das Ausschlaggebende aber liegt darin, dafs die in ihnen enthaltenen Willensverhältnisse beim sechs- und siebenjährigen Kinde keine irgendwie verwandten Erfahrungen antreffen und daher schlechterdings nicht verstanden werden können. Fällt der Schüler dennoch Urteile, so sind dieselben Resultate des Ratens oder des Nachsprechens, also ohne Wert. Weil die angeschauten Begebenheiten vom kindlichen Vorstellen zu weit abliegen, so vermögen sie auch das kindliche Interesse nicht tief zu erregen, noch weniger wach zu erhalten; darum fehlt dem Unterricht trotz der aufgewendeten methodischen Kunst der eigentliche Lebensnerv; das Kind hört zu, ungefähr wie ein wenig gebildeter Bauersmann einem auf wohl unterrichtete Zuhörer berechneten geistlichen Vortrage.

Der biblische Geschichtsunterricht der ersten Schuljahre kann demnach auch beim besten Willen und bei den gröfsten Anstrengungen des Lehrers den ihm gestellten Zweck, das sittliche Urteil zu bilden und religiöse Gesinnung zu begründen, nicht erreichen.

Vielleicht thun es die andern für diese Stufe vorgeschriebenen Mafsnahmen, das Besprechen und Lernen leichter Liederverse, Bibelsprüche und Katechismusabschnitte? Wir wollen zusehen.

Wenden wir uns dem ersten, dem leichtest verständlichen Hauptstücke des Lutherschen Katechismus zu, lassen wir auch die Gebote, die von den Pflichten gegen Gott handeln, bei seite und überlegen wir, ob es zweckmäfsig sei, den kleinen Schüler z. B. das siebente Gebot auswendig lernen zu lassen. Niemand

nimmt daran Anstofs. Allgemein fordert man es sogar, nnd zwar aus zweierlei Rücksicht. Aus pädagogischen Gründen — die Schüler sollen das Moralgesetz doch kennen lernen, aufserdem bietet der betr. Inhalt keine Schwierigkeiten fürs Verständnis, aus Zweckmäfsigkeitsgründen — der ganze Katechismus mufs, so verlangen die Kirchen und ihre Organe, bis zur Konfirmandenzeit auswendig gelernt sein, jedem Schuljahre mufs ein Teil davon aufgegeben werden; wie könnte man auch sonst in der Schulprüfung bestehen? würde man im entgegengesetzten Falle nicht als unfleifsig und pflichtvergessen getadelt werden?

Gegen die zuletzt gegebene Motivierung läfst sich in der Hauptsache nichts Belangreiches entgegnen. Den Behörden und ihren Anordnungen ist man Gehorsam schuldig. Daran soll nicht gerüttelt werden. In Gewissenssachen allerdings giebts eine höhere Instanz. Die richtige Erteilung des Religionsunterrichts in der Volksschule ist eine hochernste Gewissenssache. Wenn das Gewissen nun seine Stimme laut erhebt und das vorgeschriebene Verfahren der geistigen Entwicklung der anvertrauten Kinderseelen als schädlich verurteilt, dann hat man ernstlich zu prüfen; denn dann darf die gegebene Vorschrift, selbst Tadel und Strafe, von der Anwendung des als richtig erkannten Lehrverfahrens nicht abhalten.

Opportunitätsgründe, wie z. B. das seiner Konfirmation entgegen gehende Kind mufs den Katechismus wortgetreu auswendig wissen, sind gewifs der Berücksichtigung wert, wenn jedoch der höhere Zweck darunter leidet, nicht mafsgebend. Der gedächtnismäfsige Besitz des Katechismustextes giebt nicht die geringste Garantie für religiös-sittliche Gesinnung. (Hödel u. Gen. D. Red.) Letztgenanntes ist Zweck und ersteres, falls es sich für die Erreichung des anderen als hindernd erweist, zurückzustellen.

Prüfen wir nunmehr die pädagogische Motivierung. Auch wir sind der Meinung, dafs der Schüler das Moralgesetz früh kennen lerne, ebendeswegen betonen wir so sehr die Bildung des ethischen Urteils. Geschieht dies aber zweckmäfsig durch das Kennenlernen und Memorieren der Gebote in der Fassung des Katechismus, wie es allgemein im Unterricht üblich ist?

Es ist wahr, dafs der Begriff des Mein und Dein in der Kindesseele ziemlich früh entsteht und dafs der Schüler die Vorstellung des Nehmens und Wegnehmens beim Eintritt in die Schule schon besitzt. Zu dem Begriff Stehlen gehört allerdings noch das Moment des heimlichen Nehmens, welches hinzugefügt werden mufs. Aber auch diese Operation liegt nicht im Bereich des Unmöglichen oder besonders Schwierigen. Doch noch etwas anderes ist zu erwägen. Das Gebot wird dem Kinde erst dann zu einem wirklichen Gebot, wenn das Kind nicht blos mit den Worten den richtigen resp. nahezu richtigen Sinn verbindet,

sondern das Kind mufs zugleich zu einer Anschauung von der Häfslichkeit der bez. Handlungsweise gekommen sein, es mufs im eignen Innern lebhaft empfunden haben: schändlich ists, dem Andern von seinem Eigentum etwas zu entwenden. Erst dann ist angezeigt, das Gebot in seiner entschiedenen und prägnanten Form auftreten zu lassen, denn dann ist es die wirksamste Formulierung einer als hochwichtig erkannten Verpflichtung. Früher gelernt und memoriert entbehrt es der Wirkung im Kindesgemüte. Wenn es aber zu der bezeichneten Zeit auftritt und der Lehrer dann hinzufügt: Gott selbst hat ein ernstes Mifsfallen an solchem Thun, er selbst hat gesagt: Du sollst nicht stehlen! dann wird dieses sonst nur äufserlich aufgenommene Wort dem Kinde zu einer innern Pflicht und dann ist das Kind derart determiniert, dafs es still fortfahrend bei sich selbst spricht: Ich will nicht stehlen! —

Schon oben wurde gesagt, dafs die Bildung des sittlichen Urteils an konkreten Beispielen erfolgen soll. Der Katechismus liefert gar keine Beispiele. Wohl können an der Hand dieses Lehrbuchs und Lehrinhalts Begriffe und Urteile entwickelt werden, aber den so gewonnenen Resultaten fehlt das pulsierende Leben, die Wärme. Sittliche Begriffe ohne intensive Wärme bleiben ohne Einflufs auf Überlegen, Wählen, Wollen und Handeln. Eben darum halte ich das zu frühe Lernen der zehn Gebote für eine schädliche Anticipation und für einen pädagogischen Mifsgriff.

Was ist denn eigentlich der Katechismus? Der Katechismus ist seiner Form nach eine systematische Zusammenstellung von religiösen und sittlichen Begriffen, Urteilen und Grundsätzen, seinem Inhalte nach die begriffliche Formulierung der religiös-sittlichen Erfahrungen einzelner Persönlichkeiten oder gleichgesinnter Gemeinschaften. Er ist demnach hervorgewachsen aus zahllosen wirklichen sittlich-religiösen Erfahrungen und Anschauungen und besteht in der Umprägung dieser Anschauungen in die festesten, mächtigsten und dauerhaftesten Gebilde, in Begriffe. (Staude im VIII. Schuljahre von Rein, Pickel und Scheller.) Schon aus der eigentümlichen Natur des Katechismus geht mit Bestimmtheit hervor, dafs er sich zum Ausgangspunkte der religiösen Bildung, ebenso für die Grundlegung des sittlichen Urteils nicht eignet. Wie im Leben des Reformators Luther die Abfassung des Katechismus erst möglich war und thatsächlich auch erst erfolgt ist, nachdem er die heilige Schrift durchforscht und alle in ihr enthaltenen heilsamen Lehren und Heilsthatsachen kennen gelernt hatte, so mufs auch bei unsern Schülern der Katechismus Ziel und Resultat der gesamten sittlich-religiösen Unterweisung, aber nicht Ausgangspunkt derselben sein. Damit ist nicht gesagt, dafs der Schüler vor dem letzten Schuljahre nichts aus dem Katechismus

erfahren dürfe; o nein. Der Schüler soll vielmehr in jeder methodischen Einheit des Unterrichts (auf der III. — V. Formalstufe) einen Teil des Katechismus selbst sich erarbeiten, sei es ein Begriff, sei es ein Urteil, ein Grundsatz, eine Forderung, eine Überzeugung. Aber nicht werde dem Schüler der Katechismus einfach gegeben oder überliefert; vielmehr soll er stückweise im Schüler entstehen; selbstthätig soll das Kind ihn aus dem konkreten Unterrichtsmaterial gewinnen. Wenn irgendwo gilt hier der Ausspruch unseres Lieblingsdichters:

«Was du ererbt von deinem Vater hast,
Erwirb es, um es zu besitzen.»

(Im ersten Falle ist der Schüler einem Jünglinge zu vergleichen, dem durch den Tod eines Verwandten ein grofser Reichtum unerwartet und mühelos in den Schofs fällt; er weifs ihn nicht zu würdigen, ihn auch nicht recht zu gebrauchen, wenn ers thut, so thut ers auf thörichte Weise, weder sich zum Segen, noch seinen Mitmenschen zum Frommen. Nicht selten ist der ganze grofse Reichtum in wenigen Jahren zusammengeschmolzen, vergeudet oder ganz verschwunden. Im andern Falle, wenn nämlich der Schüler so geführt wurde, dafs er die sittlich-religiösen Begriffe, Glaubenssätze, Maximen aus den biblischen Geschichtsstoffen selbst herausgearbeitet und dann auch in eine bestimmte Ordnung gebracht, ist er einem Menschen vergleichbar, der arm an Gütern, aber voll frischer Kraft und redlichen Willens in die Welt tretend, unermüdlich sein Tagewerk schafft und dadurch nicht blos seinen Unterhalt, sondern auch ein Übriges verdient, der, des Selbsterworbenen sich innig freuend, es sparsam behütet und auf Zinsen anlegt, der «mehrt den Gewinn mit ordnendem Sinn» und waltet segnend und weise im stetig wachsenden Kreise. Nach einer Reihe von Jahren des Fleifses erfreut er sich eines ansehnlichen, zwar mühevoll erworbenen, aber eben dadurch gesegneten Reichtums).

Wie steht es aber mit dem Besprechen und Lernen von geistlichen Versen und Sprüchen?

Auch hier ist Verfrühung sehr schädlich. Allerdings werden einzelne Verse und Sprüche schon im ersten Schuljahre vorkommen. Beim Schulanfange und Schulschlusse wird täglich gebetet und werden hierfür vorwiegend leichtverständliche Liederverse verwendet. Diese Verse lernt das Kind in der Hauptsache auf praktischem Wege durchs Schulleben nach und nach auswendig. Einzelne wenige Sprüche können bei Behandlung der profanen Erzählstoffe (z. B. des Märchens «Die Sternthaler» der Spruch «Unser Gott ist im Himmel») auf der III. und IV. Formalstufe zur Anwendung und Einübung kommen. Immer hat man sich jedoch gegenwärtig zu halten, dafs die geistlichen Lieder und

Verse die Ergüsse und Ausflüsse vielerfahrener und vielgeprüfter Seelen sind, welche in religiösem Aufschwunge ihre Anschauungen, Erfahrungen und Überzeugungen in poetischer Form zum Ausdrucke gebracht haben. Die psychologische Distanz zwischen diesen Sängern resp. ihrer individuellen Gemütslage und dem naiven, reflektionslosen Standpunkte des sechs- und siebenjährigen Kindes ist viel zu grofs, als dafs man jene frommen Erzeuguisse für wahlverwandt und dem kindlichen Geisteszustand entsprechend ansehen dürfte. Was eben gesagt wurde, gilt auch für die meisten Bibelsprüche. Andere Sprüche, welche zur Erklärung des Katechismus gern verwendet werden, sind Verdichtungen begrifflichen Materials ethisch-religiöser Natur; auf sie findet dasjenige Anwendung, was weiter oben über die Sätze des Katechismus gesagt worden ist. Alleinstehende Sprüche und Verse, wenngleich sie dem Verständnis keine Schwierigkeiten bieten, sollten im Unterricht überhaupt nicht auftreten, nicht erklärt und auswendig gelernt werden. Einerseits unterbrechen sie im kindlichen Geiste den unbedingt notwendigen und darum stetig zu pflegenden Gedankenzusammenhang, andererseits sind sie für die Gesinnungsbildung wertlos, denn das im Geist unverbunden Dastehende hat keine Fundamente, keine Stützen und Träger, es bricht in sich selbst zusammen und vermehrt nur das schädliche Wissensgeröll.

Durch das Vorstehende dürfte eswiesen sein, dafs der übliche Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre nicht imstande ist, die sittliche Einsicht genügend zu klären und zu erweitern. Einschaltungsweise werde bemerkt, dafs auch der übrige Unterricht der Gesinnungsbildung seine Dienste leisten mufs; die sittliche Einsicht allein thuts nicht; es mufs die Erzeugung eines vielseitigen, möglichst gleichschwebenden Interesses hinzukommen, weil das Ich in ihm ein ausgezeichnetes Gegenmittel sowohl gegen Langeweile und Müfsiggang, als auch gegen Begierden und Leidenschaften, sowie ein vortreffliches Hilfsmittel für die irdische Wirksamkeit erhält.

II.

Nachdem im Vorstehenden nachgewieseu, dafs die biblischen Erzählungen für die erste Grundlegung der sittlichen Einsicht ungeeignet erscheinen, gilt es noch darzuthun, dafs dieselben sich für die Begründung des Wohlwollens am Anfange ebenfalls wenig empfehlen. Dafs wir in der folgenden Betrachtung nur das Wohlwollen ins Auge fassen, hat darin seinen Grund, weil dieses die schönste Willenseigenschaft und die Kardinaltugend des edlen Charakters ist. Weit und breit besteht die Meinung, der jetzige Religionsunterricht sei wohl geeignet, Nächstenliebe zu begründen und zu erzeugen; denn er mache die Schüler nicht allein mit dieser Pflicht bekannt, sondern zeige auch an konkreten Beispielen, wie sie geübt werden

müsse, sowie dafs ihre Übung löblich sei. Man denke nur an die Geschichte Abrahams, wie er den Neffen aus der Gefangenschaft mit eigener Lebensgefahr gerettet, wie er die fremden Wanderer eingeladen und gespeist, wie er für die Leute zu Sodom gebetet u. s. w., man erinnere sich Josephs nnd seiner Wirksamkeit, der das ägyptische Volk vom Hungertode errettet, der die schändliche Potiphar nicht zur Strafe gezogen u. a. m.

Was diese angeführten und andere Erzählungen und ihre Verwendung für den in Rede stehenden Zweck anlangt, so mufs der Ansicht, dafs diese Beispiele für die Erzeugung der Nächstenliebe wertvoll seien, zugestimmt werden; jedoch nur im allgemeinen. Bei genauerem Zusehen stellt sich heraus, dafs meine Behauptung, der Religionsunterricht sei zur Begründung des Wohlwollens nicht geeignet, in vollem Umfange bestehen bleibt.

Beispiele, in denen Willensverhältnisse dem Schüler zur Anschauung gebracht werden, sind nur dann von tiefgehendem Einflufs, wenn sie, wie schon gesagt wurde, dem Geisteszustande des Schülers gemäfs sind. In diesem Sinne sagt G. H. Lewes, der bekannte Goethe-Biograph: «Jeder Charakter eignet sich von den Verhältnissen das an, was sich ihm aneignen läfst, und stöfst das Übrige ab, gerade wie die Pflanze aus Erde und Luft die Stoffe aufnimmt, welche ihr als Nahrung dienen, dafs Übrige aber abstöfst.» *) Nach ähnlichem Gesetz vollzieht sich die Apperzeption, sowie alles Wachstum im Geistesleben. Diese unbedingt notwendige Verwandtschaft zwischen den Personen der biblischen Erzählungen und dem Kinde der bez. Altersstufe ist jedoch thatsächlich nicht vorhanden. Das Verständnis der in den Begebenheiten zu Tage tretenden Willensverhältnisse kann daher nur sehr mangelhaft, jedenfalls nicht in solcher Lebendigkeit erzeugt werden, dafs sich die sechs- und siebenjährigen Kinder in die Lage hineinversetzen. Aufserdem zeigt die psychologische Entwicklung des Charakters, dafs den Kindern dieses Alters für Tugenden, die, wie Hochherzigkeit, Versöhnlichkeit, Feindesliebe, Bestandteile der schon vorgeschrittneren Charakterentwicklung sind, das Mafs zur richtigen Beurteilung fehlt. Die höchsten Formen des Wohlwollens dürfen erst vorgeführt werden, wenn das Kind an weniger vollkommenen und seinem Verständnis näher liegenden Erweisungen das Wesen solcher idealen Sinnesweise erfafst hat. Auf dieser Stufe der geistigen Entwicklung ist das kindliche Verständnis und Wohlgefallen weit mehr den Thaten des Muts, der Tapferkeit, der Klugheit, der Treue und Beharrlichkeit, der Liebe zur Heimat und zum Vaterlande gesichert.

Will man die Erzeugung des Wohlwollens im kindlichen Herzen wirksam in Angriff nehmen, so genügt es nicht, die

*) Goethes Leben und Werke. I. 29.

gebenen Gedankeninhalte nach der bez. Richtung auszubeuten — es bleibt sonst dem Zufall überlassen, was und wieviel die Stoffe an Ausbeute liefern — sondern man mufs erstlich über die Genesis des Wohlwollens im klaren sein und mufs zweitens die Stoffe darauf hin prüfen und auswählen, dafs sie die zur Erweckung des Wohlwollens notwendigen Dienste auch wirklich leisten. Nach E. Ackermann*) ist für die Erzeugung des Wohlwollens in der Hauptsache dreierlei anzustreben. Seine Forderungen lauten:

1. Verhüte die Ausbildung des Egoismus,
2. Erwecke das sympathetische Gefühl,
3. Bilde dasselbe zum Wohlwollen um.

Was die erste Forderung anlangt, zu verhüten, dafs im Kinde der Egoismus sich ausbilde, so kann dieselbe nicht Aufgabe der Schule, also auch nicht des Religionsunterrichts sein, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil bei dem in die Schule eintretenden Kinde die Selbstsucht mehr oder weniger schon ausgebildet ist. Die Anfänge des Egoismus sind im vierten resp. dritten Lebensjahre, in der Zeit zu suchen, da sich die Ichvorstellung bildet. Wird der natürlichen Verstärkung dieser im Mittelpunkt des Bewusstseins stehenden Vorstellung von seiten der Eltern nicht frühzeitig vorgebeugt, und wird den Vorstellungen von den anderen Personen und ihren berechtigten Ansprüchen nicht der notwendige Nachdruck im kleinen Kinde verschafft, so mufs aus der Selbstliebe notwendig Selbstsucht und Egoismus werden. Diese Entwicklung kann die Schule, welche ihre Thätigkeit mit dem sechsjährigen Kinde erst beginnt, nicht verhüten.

Um so mehr ist zu prüfen, ob die beiden anderen Forderungen im Schulunterricht erfüllt werden, zunächst die Erweckung des sympathetischen Gefühls.

Das sympathetische Gefühl oder das Mitgefühl, welches sich in zwei Hauptformen äufsert, als Mitleid und als Mitfreude, und welches das Charakteristische an sich hat, fremde Gemütszustände im eignen Innern nachzubilden: d. h. zu machen, dafs man sie mit- oder nachempfinde, dafs man mit dem Fröhlichen sich freue, mit dem Weinenden weine, ist «Grundlage der reinsten und edelsten Willenseigenschaft,» nämlich des Wohlwollens oder der Nächstenliebe, ein treffliches Gegengewicht gegen die kalte Selbstsucht und vorzüglich geeignet, der Entstehung von Neid und Schadenfreude indirekt entgegenzuarbeiten. Allerdings hat das Zustandekommen des so mannigfaltigen sympathetischen Gefühls ganz bestimmte Voraussetzungen.**)

Gefühle, die jemand selbst noch nicht gehabt hat, können sich in seinem Innern unmöglich reproduzieren, die kann er also

*) Pädag. Fragen. II. Reihe. S. 71. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.

**) S. Heinecke, die Bildung des Mitgefühls. Pädag. Stud. 1883, 3. Heft.

nicht mit- oder nachempfinden. Die erste Vorbedingung fürs Gelingen des sympathetischen Gefühls ist also, dafs das Gefühlsleben des Schülers einigermafsen entwickelt sei und derselbe schon einen gewissen Reichtum an Gefühlen besitze. Hiermit hängt ein Zweites zusammen, nämlich die Kenntnis davon, auf welche Weise und durch welche Zeichen die verschiedenen Gefühle sich kundgeben. Daher mufs das Kind die mannigfaltigen Gefühlsäufserungen an anderen, an Eltern, Geschwistern, Gespielen etc. und auch an sich selbst, beobachtet haben; diese Beobachtung mufs, damit die Erkenntnis nicht schwer falle oder mifslinge, oft wiederholt worden sein. Man hüte sich, diese Erkenntnis für sehr leicht anzusehen, denn die Zeichen für das im Innern flutende, wühlende oder heimlich glimmende Gefühl sind sehr mannigfach; das Gefühl redet mehr als eine Sprache, und jede will gekannt sein. Da gilts nicht blos, auf den Blick der Augen und den Ausdruck des Gesichts zu achten, auch die Bewegung nnd Haltung des Körpers, des Kopfes, der Arme und Hände, ganz besonders aber der Ausdruck der Lautsprache kommt in Betracht.

Ist denn aber die Kenntnis der äufseren Sprache des inneren Gefühls für den die Gesinnung bildenden Unterricht von Belang? Gewifs. Der Lehrer, welcher einen tiefen Eindruck im Gemüt hervorrufen will, darf sich nicht begnügen, die einzelne Erzählung einfach zu erzählen, sondern er mufs während des Erzählens auch interpretieren und zwar auf mehrfache Weise, durch den entsprechenden Ausdruck des Gesichts, durch Gesten, durch angemessene Tonhöhe und Tonstärke. Um diese Ausmalung der inneren Vorgänge zu verstehen, bedarf der Schüler also der Fähigkeit, die Gefühlsäufserungen anderer zu unterscheiden und richtig zu beurteilen.

Diese Kenntnis sowohl als auch der Besitz eigner verwandter Gefühle sind auch um deswillen unentbehrlich, weil der jeweilige Zustand des Sympathisierenden mit seiner für sich bestehenden Gemütsverfassuug dem fremden Gefühlszustande, in welchen die Erzählung versetzen soll, oft ziemlich fern steht, wenn nicht gar entgegen gesetzt ist; weil ferner der eigene Zustand immer wieder aufstrebt und neben den fremden eingedrungenen Gefühlszustand sich zu stellen sucht. Um so notwendiger ist für die Erzeugung der sympathetischen Gefühle daher das Vorhandensein der beiden besprochenen Voraussetzungen. Wo sie fehlen oder nur in ungenügendem Mafse gegeben sind, kann an eine erfolgreiche Erweckung und Pflege des Mitgefühls nicht gedacht werden.

Setzen wir diese Erwägungen in Beziehung zu den dem Religionsunterrichte als Unterlage dienenden biblischen Erzählungen. Bekannt ist, dafs das sechsjährige Kind von der umfangreichen Skala der menschlichen Gefühle noch lange nicht alle Intervalle

kennen gelernt hat, nur die am meisten hervortretenden sind ihm in der notwendigen Klarheit bekannt. Ein anderer, der gröfste Teil derselben ist ihm noch fremd. Es kennt beispielsweise weder den Schmerz der Reue und die Zerknirschung des Bufsgefühls, noch die Kränkung durch Undank und Verkennung, noch die Betrübnis über getäuschte Erwartung, noch die Innigkeit der Elternliebe und die Reinheit des echten Wohlwollens, noch den Kummer über ungeratene Kinder u. s. w. u. s. w. Diese psychologische Thatsache ermahnt den Lehrer, bei Auswahl der Erzählstoffe, durch welche ja auch der Pflege des sympathetischen Gefühls Rechnung getragen werden soll, sehr vorsichtig zu sein, Denn sind die in den Erzählungen auftretenden Handlungen dem Gedankenkreise des Schülers nicht verwandt, ist der Kulturgrad der vorgeführten Helden und Dulder dem des Schülers nicht analog, so kann letzterer an Lust und Leid jener nicht teilnehmen. Zwar giebt es ein Mittel, nicht selbst erlebte Gefühlszustände im Innern zu konstruieren; es geschieht dies durch die Thätigkeit der Phantasie. Doch das sechsjährige Kind ermangelt dieses Hilfsmittels, weil seine Phantasie noch sehr wenig geschult ist. Das Kind ist im Hinblick auf die Mannigfaltigkeit der Gefühle nicht blos arm und unerfahren, sondern noch ein anderer Mangel ist mit dieser Armut im schlimmen Verein, es hat nur eine geringe Kenntnis der dem Gefühl eigenen Zeichensprache. Werden diese Thatsachen bei der Wahl der Erzählstoffe unberücksichtigt gelassen, so können die Erzählungen kein Echo im Kinde wachrufen, folglich auch keinen Beitrag zur Erweckung des sympathetischen Gefühls liefern; denn auch für diese Sphäre des Geisteslebens gilt das charakteristische Wort Pestalozzi's, dafs man keine Eier aus einem Neste nehmen kann, die nicht zuvor hineingelegt worden sind.

Wie bestehen nun die biblischen Erzählungen, welche in den ersten Jahren in der Religionsstunde behandelt werden, wie z. B. die Geschichte der Sündflut, Abrahams Berufung, Abrahams Glaube, seine Friedfertigkeit u. a. m. unter der Beurteilung nach obigen Gesichtspunkten? Denken wir beispielsweise an die zuletzt genannte Erzählung. Kann man sechsjährigen Kindern eine genügend klare Vorstellung davon verschaffen, wie sehr Lot dem Abraham Dank schuldete? Kann ihnen an diesem Beispiele das Häfsliche des Undanks oder die Nachgiebigkeit Abrahams nach ihrer Schönheit zur Anschauung gebracht werden? Das ist unmöglich. Um deswillen entbehrt die verhältnismäfsig leichtverständliche Erzählung der Wirkung, die Gefühlssaiten des Kindes zum Schwingen zu bringen. An dem blos äufserlichen Kennenlernen des geschichtlichen Stoffs ist nichts gelegen, denn es leistet für die Vermehrung und Veredelung der Geistesthätigkeit wenig und nichts.

Wie ungleich geeigneter sind dagegen die von Ziller ausgewählten Erzählstoffe, die Märchen und der Robinson! Schon dafs es Erzählungen sind, bei denen man mit der Erklärung der geographischen und der historischen Verhältnisse weder sich aufhalten darf, noch Hemmungen befürchten mufs, ist ein Vorzug. Die Hauptsache aber ist, dafs die in diesen Stoffen vorgeführte Art zu denken, zu fühlen, zu wollen und zu handeln der kindlichen Denkweise ganz nahe steht. Dafs die Kleinen ihr eigenes Seelenleben in den bez. Erzählungen wie in einem am Auge vorüberziehenden Gemälde abgebildet sehen, sichert denselben einen wahrhaft grofsartigen Eindruck aufs Kindesherz. Dazu kommt der andere Umstand, dafs die vorgeführten Gesinnungsverhältnisse einfach, leicht zu durchschauen und nach Wert oder Unwert unschwer zu beurteilen sind. Das macht sie nicht blos zur Bildung des Urteils vorzüglich geeignet, sondern auch zur intensiven Erregung des Mitgefühls. Man erinnere sich des Märchens: «Von den sieben Geislein.» Das Kind ist mit der Alten in den Wald gehenden Geis besorgt um die Jungen, beim Auftreten des Wolfes ängstet es sich, über die Vergeblichkeit seiner ersten Bemühungen gerät es in Freude, es erschrickt bei seiner Wiederkehr und dem Öffnen der Stallthür u. s. w. — Dafs in den Märchen oftmals Tiere auftreten, ist kein Nachteil. Denn erstlich wird denselben menschliches Denken und Empfinden untergelegt, und zweitens fühlt das Kind dieses Alters, ja bis ins neunte und zehnte Lebensjahr hinauf, sich zu diesen Gestalten eines weniger entwickelten Seelenlebens wie mit elementarer Gewalt hingezogen. Für die Vortrefflichkeit der Zillerschen Erzählstoffe weiteres anzuführen, verzichte ich, da dies in ausreichender Weise längst uud wiederholt, z. B. in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Pädagogik, im ersten und zweiten Schuljahre von Rein, gethan worden ist. Soviel gilt als erwiesen, dafs die biblischen Erzählungen, auch in der besten Auswahl, für die Erweckung des sympathetischen Gefühls auf dieser Stufe als geeignet nicht betrachtet werden können.

Empfehlen sie sich für die Erzeugung des reinen Wohlwollens?

Die an das Wohl des Mitmenschen uneigennützig und voll sich hingebende Liebe ist die schönste Charaktereigenschaft, aber auch die schwerste und höchste Stufe der Sittlichkeit, die nur Einer, Christus, erreicht hat; sie steht so hoch über der natürlichen Selbstliebe des Kindes, dafs dieses dieselbe weder zu fassen noch zu würdigen vermag. Zu dieser Willensbeschaffenheit, welche, nach des Heilands Ausspruch, den Nächsten liebt wie das eigene Ich, führt ein langer, weiter Weg; er führt durch die sympathetischen Gefühle zum sympathetischen Interesse oder zur Teilnahme, erweitert dieses Interesse zu dem weitere Kreise umfassenden sozialen Interesse und wird dann unter Zusammenwirken

verschiedener Faktoren zum Wohlwollen oder zur Liebe im Geist Jesu Christi — immer vorausgesetzt, dafs die entgegengesetzt thätigen Kräfte, der eigene Egoismus und der fremde Egoismus, welchen in seinen unendlich mannigfaltigen Formen ein jeder erfährt, nicht die Oberhand gewinnen.

Die heilige Geschichte erweist sich zur Herbeiführung dieser idealen Geistesbeschaffenheit für die ersten Schuljahre als nicht geeignet. Zwar bringt sie die Bilder der erhabensten Liebe, denen nirgends in der ganzen Geschichte ähnliche an die Seite zu stellen sind, zur Betrachtung — aber sie bringt sie zu früh, zu einer Zeit, da das Verständnis hierfür noch fehlt, weil noch erst die Vorarbeiten für sittliche und religiöse Ideale im kindlichen Geist geschafft werden sollen. Dadurch wird übers Ziel hinausgeschossen. Auf diese Weise wird die Kontinuität der geistigen Entwicklung gestört; die zwischen dem Endziel und dem Ausgangspunkt liegenden Zwischenstationen werden übersehen, unwissentlich oder gewaltthätig übersprungen. Es ist dies gegen die Methode Christi, welcher, wie Dr. Katzer in den Pädagogischen Studien von Rein (1886. Heft II. «Die Methode Christi») dargethan hat, überall an das Vorhandene anknüpfte, anstatt es zu ignorieren oder zu zertrümmern. «Mit liebevoller, vorsichtiger, zarter aber sicherer Hand führte er die niederen Vorstellungen langsam hinauf zu den höheren-» Als Regel für die Unterweisung gilt: Wie das Kind nur allmälig in die unendliche Weite moralischer Abirrung geführt werden darf, ebenso auch nur allmälig in den schimmernden Glanz des sittlich-religiösen Ideals, wie dasselbe im Lebensbilde Christi uns entgegen strahlt.

Das reine Wohlwollen ist Wirken und Handeln für Andere. Ehe man selbstlos für andere wirken känn, mufs man für sie fühlen, ehe man für sie fühlen kann, mufs man mit ihnen gefühlt haben. Daher kommen wir wieder auf die Forderung zurück, dafs die die Gesinnnung bildenden Stoffe vor allem für die Forderung des Mitgefühls eine reiche Ausbeute liefern müssen, damit das natürliche harte Herz weich werde und für die zahlreichen Gefühlszustände des Menschen eine treffliche Resonanz erhalte. (Dieser Gesichtspunkt für die Stoffwahl ist um so mehr zu berücksichtigen, da die Individuen in betreff des sympathetischen Gefühls von Geburt an aufserordentlich verschieden veranlagt sind, und da aufserdem der materielle Sinn der Zeit wie auch anhaltendes Wohlleben die Empfänglichkeit fürs Mitgefühl schwächen).

Doch nicht genug, dafs die biblichen Geschichten den für die Erweckung des Wohlwollens erhofften Ertrag nicht liefern; sie sind, zu frühe unterrichtlich dargeboten, sogar ein Hemmnis für die auf die Erzeugung der Nächstenliebe hinzielende Arbeit.

Den Kurs für alle Mafsregeln, die auf die Erzeugung jener Willensbeschaffenheit gerichtet sind, hat Krummacher in einer seiner Parabeln ebenso schön als bestimmt angegeben, in dem Worte: «Liebe erzeugt Gegenliebe.» In diesem Geiste sollte jede Stunde, besonders jede Religionsstunde, verlaufen. Doch die Salbe auf der Zunge und die Freundlichkeit auf dem Antlitz machen es nicht allein; die Liebe mufs That und Wahrheit werden. Dies ist jedoch gegenwärtig wegen des vorgeschriebenen Stoffs eine Unmöglichkeit. Wer seinen Schülern Lehrstoffe vorträgt und Woche um Woche mit ihnen behandelt, für welche sie keine Anknüpfungspunkte und kein Interesse haben, der erweist ihnen nicht Liebe und schafft ihnen nicht Freude, sondern das reine Gegenteil; der vergewaltigt ihre Geistesthätigkeit, der greift mit rauher Hand in ihr Leben und versetzt sie aus einem Blumengarten auf ein ödes Feld, der nimmt ihnen ihre Jugend und zerstört das goldne Glück des Kindesalters. Welche eine Menge von Hemmnissen und Unlustgefühlen müssen bei der Aufnahme des unverstehbaren Stoffs nicht in den Kindern entstehen und aufsteigen! Wie klingt schon alles ihnen so fremd und unfafsbar! Wie selten gelingen Apperzeption und Reproduktion! Schnell ist der Faden des Zusammenhangs abgerissen und Stockung und Langeweile legen sich mit Bleigewicht auf die zarten Geistesschwingen. Stille entsteht im Schulzimmer und Schwüle in den Köpfen. Bald kündigt ein Unwetter sich an. Die Kleinen lesens auf dem Antlitz ihres Lehrers. Der Lehrer will nicht umsonst gearbeitet haben; hat er sich doch redlich gemüht, den Kindern die Erzählung nahe zu bringen. Ihr Schweigen ist Trägheit — so urteilt der thätige Mann. Und darnach trifft er seine Mafsnahmen. Da sitzen nun die Kinderchen, einige zitternd oder weinend, andere sich duckend oder zusammensinkend, alle aber voll ängstlichen Wartens der weiter sich entwickelnden Dinge, still das unabwendbare ertragend und sehnlichst des Stundenschlusses harrend; oft geht auch schnell das Gewitter vorüber. —

Was aber gewannen, fragt billig der Leser, die Kleinen in solch einer Stunde? Nichts für Erkenntnis und Herz, ein Geringes an Worten und Sätzen, dagegen viel an bittrer Erfahrung. Solche und ähnliche Situationen entstehen in der Religionsstunde dann besonders häufig, wenn wiederholt wird oder wenn eine Prüfung in Sicht ist.

Was aber haben solche Stunden für eine Wirkung in Rücksicht auf das zu begründende Wohlwollen? Sie sind wie kalter Nachtfrost für junge Saat, denn «jede harte Behandlung anderer wirkt auf das Mitgefühl wie ein vergiftender Tau», «jedes Beispiel erbarmender Liebe wie ein befruchtender Regen» (Ackermann a. a. O. II. S. 77.) Darum behaupte ich, der übliche Religionsunterricht vermag für die sittlich-religiöse Bildung des Schülers

eine gute Grundlage nicht zu liefern, einesteils weil die biblischen Erzählungen für die erste Bildung des sittlichen Urteils sich nicht eignen, andererseits weil diesem Unterricht auch die Begründung der Nächstenliebe nicht gelingt. —

Selbstverständlich kann unter solchen Umständen auch das nicht angebahnt werden, was überhaupt wichtig ist, die Erzeugung sittlicher Musterbilder, das ethische Ideal.

Noch eins werde erwähnt. Zugegeben, die biblischen Erzählungen wären die geeignetsten Stoffe für den Anfangsunterricht, so würde der beabsichtigte Zweck dennoch nicht erreicht werden, und zwar aus psychologischen Gründen, wegen der schon im ersten Schuljahre üblichen Stoffanordnung nach konzentrischen Kreisen. «Die konzentrischen Kreise sind der Tod für das Interesse.» Sie vergewaltigen die Auffassungsweise des Kindes, das jedesmal, sobald es anfängt, sich in eine einzelne Geschichte zu vertiefen, nach dem raschen Tempo dieser Kreise aus der Vertiefung herausgerissen und in eine neue Geschichte hineingeworfen wird; durch die bruchstückweise Beschäftigung mit dem Leben der einzelnen Personen hindern sie auch die gemütliche Teilnahme am Leben der biblischen Helden; durch immer wieder kehrende Repetitionen erzeugen sie Langeweile und Überdrufs; durch die Vermengung der verschiedensten religiösen und sittlichen Auffassungsweisen und kulturhistorischen Standpunkte sind sie schuld, dafs keine einzige dieser Denkweisen zu ihrem Rechte kommt und auf die Altersstufe gesetzt wird, auf der sie am leichtesten verstanden und am kräftigsten wirken kann. Im Zusammenhange hiermit verhindern sie auch das, was der göttliche Erziehungsplan für nötig hält, die gründliche Vorbereitung auf Christus mit den Kindern im kleinen zu wiederholen.

Nicht religiöses Wissen, sondern sittlich-religiöses Interesse, «Empfänglichkeit für alles Fromme und Gute, für Gott und Christus» ist der Nerv wahrer Religiosität, das mufs auch der oberste Zielpunkt des Religionsunterrichts sein. Theoretisches Kennen und Erkennen allein thuts nicht, die Religion mufs viel mehr Sache des Erfahrens und Erlebens als des Erlernens sein. «Das Reich Gottes kommt nicht in Worten, sondern in Kraft.» «Es wird Zeit, so werde mit einem Worte Dr. Katzers geendet, unsern Kleinen statt der Steine Brot zu reichen».

B. Mitteilungen.

1. Der Herbartianismus in Nordwestdeutschland.

Von J. Trüper in Walle bei Bremen.

II.

(Zur Schulverfassungsfrage.)

Wenn vom Herbartianismus die Rede ist, so denkt man in der Regel nur an die Dreiheit der Regierung, des Unterrichts und der Zucht in der Herbartschen Pädagogik, und weil die Herbartsche Lehre von der Regierung und der Zucht in der Sache nicht ehr wesentlich abweicht von der Lehre der hergebrachten Pädagogik wie von den Ansichten anderer Pädagogen der Gegenwart, so wird in fast allen Schriften für oder wider Herbart und seine pädagogische Schule meistens nur gesprochen vom «erziehenden Unterrichte» und was damit zusammenhängt, wie insbesondere von den Grundlagen und den Zielen desselben, von der Herbartschen Psychologie und Ethik. Auch in meinem ersten Bericht (Heft 2) hatte ich nur Veranlassung, über Erörterungen dieser Fragen Mitteilungen zu machen.*)

Nun ist aber aus der Herbartschen Schule noch eine andere Idee hervorgegangen oder in derselben doch wenigstens zu einer wissenschaftlichen Klarheit und Bestimmtheit entfaltet worden; eine Reformidee, die im Grunde betrachtet von mindestens derselben Tragweite ist und deren Verwirklichung erst die Lösung jener Aufgaben ermöglicht. Es ist dies die Lehre von der zweckentsprechendsten Verfassung der Erziehungsschule, insbesondere die Idee von der freien Schulgemeinde, der selbständigen Erziehungsgenossenschaft.**)

Wird dort Einheitlichkeit und Zusammenstimmung im Lehrstoff und in der Lehrmethode verlangt, so gilt hier als Ziel die Eintracht und die gegenseitige Förderung aller Erziehungsfaktoren und Schulinteressenten. Will der erziehende Unterricht ein gleichschwebendes, allseitiges Interesse im Zöglinge wacherhalten und stärken, so soll die freie Schulgemeinde ein gleiches Interesse für die Schule und der Schule für das gesamte Kulturleben in Vergangenheit und Gegenwart pflegen, damit die Schule in jeder Beziehung eine Erziehungsschule nicht für die Schule, sondern für das Leben werde.

Gebührt Ziller nun das Verdienst, eine wissenschaftliche «Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte» geschaffen zu haben, so ist es vorwiegend Dörpfeld, der wiederholt Grundrisse einer «freien Schulgemeinde» gezeichnet und im Anschlufs an Mager, Herbart, Schleiermacher und Pestalozzi gerade diesen Teil der Pädagogik mit besonderem Eifer und unermüdlicher Sorgfalt ausgebaut hat.

---

*) Derselbe hat eine «Entgegnung» von Herrn Fitschen in der «Hannoverschen Schulztg.» (Nr. 30 u. 31) hervorgerufen. Ich habe darauf geantwortet an demselben Orte in Nr. 40—44 unter der Überschrift: «Ein Wort zur Verständigung zwischen dem Herbartianismus und seinen vorwärtsstrebenden pädagogischen Gegnern.» Beide Aufsätze seien den Lesern zur Beachtung empfohlen. Exemplare verabfolgt die Verlagshandlung (Mierzinsky, Hannover).

**) Was an dieser Lehre neu und was hergebracht ist, lassen wir ununtersucht; ebenso das, was besonderes Eigentum der Herbartianer ist; doch freuen wir uns, dafs wir uns hier in vielen Stücken eins wissen mit den namhaftesten Gegnern des Herbartianismus unter den Schulmännern.

Leider aber scheinen selbst viele der Lobredner Dörpfelds die hohe Bedeutung, welche diese Idee nicht blofs für die Schule, sondern auch für die gesamte Volkserziehung hat, sich nicht klar gemacht zu haben; denn im anderen Falle wäre es fast unbegreiflich, warum dieselben nicht energischer für diese Idee eingetreten sind und warum Dörpfeld erst die «Leidensgeschichte der Volksschule» schreiben mufste, um nur mit seiner Kritik der hergebrachten Schulverfassungen, geschweige denn mit seinen positiven Reformvorschlägen allgemeine Beachtung zu finden.

Die Pädagogen Herbartscher Richtung haben Dörpfeld meines Wissens zwar durchweg zugestimmt, so hat z. B. Ziller Dörpfelds «Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen» warm bevor- und befürwortet, auch seine erste Schrift, «Die freie Schulgemeinde», in der «Grundlegung» wie in der «Allgemeinen Pädagogik» bei der Erörterung der Schulverfassungsfrage wiederholt angeführt und als bahnbrechend auf diesem Gebiete bezeichnet; jedoch von dem Feuereifer, mit dem man für die herbartischen Erziehungsfragen im engeren Sinne eingetreten ist, merkt man inbetreff dieser Sache wenig, wenn auch gelegentlich, wie in dem Vortrage von Dr. Barth*), ein Sehnen nach dem Dörpfeld'schen Ideal laut wird, eben weil man fühlt, dafs ein Schulorganismus mit kalten und halb gelähmten Füfsen und zu widernatürlichem Blutandrange geneigtem Kopfe auf die Dauer unmöglich in seinen übrigen Teilen regelrecht wirken und darum gesund bleiben kann, selbst wenn man bei Zeiten die schwedische Heilgymnastik der «Denklehre» mit den Gerätschaften der Katechismen, der grammatischen Übungsbücher und der Kopf- und Ziffernrechnerei in Anwendung bringt, wie man früher empfahl und wie die hergebrachte Praxis vielerorts sie noch übt, oder wenn man allen und jeglichen Unterrichtsstoff auf die von Sallwürksche «Stampfmühle» der Formalstufen schüttet und daneben durch Kulturstufen und Konzentration für «Einheitlichkeit des Gedankenkreises» und für «Charakterstärke der Sittlichkeit» sorgt, wie die Herbartsche Schule vorschlägt. Die aufserhalb der vier bis sechs täglichen Schulstunden auf die Zöglinge einwirkenden Er- oder Verziehungsmächte sind eben so gewaltig, dafs sie diese vermeintliche «Denkkraft» beugen wie der Sturmwind das Rohr und diese «Einheitlichkeit» und «Charakterstärke» welkend machen wie der Sonnenbrand die üppigen Grashalme der Steppe. Es thut darum not, dafs alle, die bei der Jugenderziehung interessiert sein sollten, in organisierten Erziehungsgenossenschaften den erziehlichen Einflufs der Schule wenn nicht verstärken, so doch wenigstens schützen helfen und nach der Entlassung der Zöglinge aus der Schule dafür sorgen, dafs ihrer nicht so viele in der «grofsen Jugendwüste», wie Harnisch sie nennt, sich verirren oder gar in die Sümpfe geraten, wohin die Vergnügungs- und Genufssucht sie lockt.

Der grofsen Masse gegenüber hat die sich von den übrigen Lebensgemeinschaften mehr oder weniger abschliefsende Kirche längst ihre Ohnmacht bewiesen. Der Staat mit seiner Polizeimacht kann nur Schutzmauern und Grenzpfähle errichten, aber nicht einmal das Übersteigen und Überschreiten verhindern. Die wirtschaftlichen Verkehrskreise unterstützen zwar ihre schwachen Glieder; allein zum Erziehen derselben haben sie weder den Beruf noch die genügende Befähigung. Die Familie, wo sie auch den guten Willen hat, steht sie doch nicht selten ihren gefährdeten Gliedern ratlos oder

*) Pädg. Studien Heft 1. Jahrg. 1886. — Ganz neuerdings ist auch Herr Dr. Barth mit einer höchst beachtenswerten Schrift: «Zur Reform der Gesellschaft» (Leipzig Reichardt. 1886) für die Idee der «Erziehungsgemeinde» eingetreten.

ohnmächtig gegenüber. Und die Schule? Sie mufs die Zöglinge mit dem 14. Lebensjahre entlassen und darf sie bis dahin täglich nur wenige Stunden beeinflussen und auch dann oft nur unter dem Drucke fremder, weder zum Erziehen noch zum Schulehalten berufener und ausgebildeter Personen und Korporationen. Erst wenn alle diese Faktoren sich zu Erziehungsgemeinschaften zusammenschliefsen, wie Dörpfeld in seiner «Freien Schulgemeinde» es fordert, wird die Aufgabe der Menschenerziehung annähernd gelöst werden können. Dieser Zusammenschlufs kann aber nur ermöglicht werden durch eine wahrhaft freie Schulverfassung, die in der Schule wie bei der Erziehung überhaupt «Jedem das Seine» zukommen läfst. Es dürfte darum wohl gerechtfertigt sein, in unseren Mitteilungen über den Herbartianismus gerade diese Frage einmal besonders ins Auge zu fassen.

Ziller hat zwar recht, wenn er (S. 160 der «Allgemeinen Pädagogik») sagt, dafs «der Gegenstand (die Verfassung der Erziehungsschule) grofsenteils politischer und kirchenpolitischer Natur ist, also an der Grenze der Pädagogik liegt»; allein trotz alledem hat die Pädagogik nicht blofs das Recht, sondern sogar die Pflicht, wissenschaftlich darzulegen, welche Anforderungen an die Schulverfassung zu stellen sind, damit die Schule auch ihren erziehlichen Zweck erfüllen kann. Denn sind nicht gerade die u. a. von Dörpfeld beschriebenen «Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen» seit alters her die ärgsten Hemmschuhe für die gedeihliche Entwicklung des öffentlichen Erziehungswesens gewesen? Und welche Gefahren der Schule in Preufsen wie in anderen Staaten infolge einer gewissen Schulgesetzlosigkeit drohen, das hat uns hier in Bremen Herr Seminardirektor Mahraun-Hamburg in dem ersten der schon in Heft 2 v. J. angeführten Vorträge deutlich bezeichnet, und seine Stimme verdient um so mehr Beachtung, weil er früher längere Zeit preufsischer Landtagsabgeordneter (nationalliberal) gewesen und so auch dem politischen Leben nahe getreten ist.

«Die Vorgänge in Belgien beweisen: sobald eine kirchenpolitische Koalition zur Herrschaft gelangt, versucht sie gleich auf dem Gebiete der Schule die gröfsten Umwälzungen. Da werden Tausende von Lehrern abgesetzt, wohlthätige Einrichtungen aufgehoben; es geht eine gewaltige Aufregung durch das ganze Volk, — die Schule, die Volksschule ist es, die man haben will. Der kluge Führer der Zentrumspartei hat m preufsischen Abgeordnetenhause mit grofser Emphase verkündet: Wenn der Kampf um die Rechte der katholischen Kirche aufhört, so beginnt ein viel gröfserer Kampf, nämlich der Kampf um die Schule. — Dies Bestreben gilt aber nicht von der katholischen Kirche allein; mit der protestantischen Kirche und ihren Trägern steht es ebenso, wenn man es hier auch nicht so scharf und bestimmt aussprechen hört. — Die Schule soll wieder zurück in den Schofs der Kirche; die letztere will wieder die Herrin sein, die alleinige und ausschliefsliche Leiterin.«

»Dadurch, dafs der Staat sich mehr und mehr in die Verhältnisse der Volksschule gemischt hat, ist die Volksschule und die Volksschulpädagogik in eine neue und grofse Gefahr geraten, nämlich in die Gefahr, ein Spielball politischer Parteien zu werden um rein staatlicher Interessen willen. — Es sind auf diesem Gebiete im Laufe unseres Jahrhunderts ganz merkwürdige Dinge vorgekommen. Mit einem Federstrich sind vielfach aus rein politischen Gründen und bei Veränderungen der politischen Konstellation die wichtigsten pädagogischen Verhältnisse verändert worden. Es kann kommen, dafs im preufsischen Staat, wo

bekanntlich ein eigentliches Unterrichtsgesetz nicht besteht, bei irgend einer politischen Wandlung das ganze (?) System durch einen einzigen Federstrich umgeworfen wird. Was in Frankreich in letzter Zeit in dieser Beziehung geleistet worden ist, das ist charakteristisch. Nach rein politischen Motiven und Maximen hat man die Volksschule reformiert und regeneriert und in ihr geschaltet und gewaltet.«

»Auch von volkswirtschaftlicher Seite werden alle möglichen Anforderungen an die Volksschule gestellt.« Überhaupt »ist es das Bestreben und Bemühen, die Volksschule, dieses wichtige und grofse Institut, möglichst auszunutzen für alle möglichen Verhältnisse.»

Wie soll nun aber die Schule aus diesen Gefahren herausgerettet werden?

Wohl alle Schulmänner, soweit sie nicht in erster Linie Kirchenmänner sind werden Mahraun darin beistimmen: »Die moderne Volksschulpädagogik verlangt, dafs pädagogische Fragen in erster Reihe nicht nach kirchlichen, nach politischen und volkswirtschaftlichen Gasichtspunkten entschieden und behandelt werden, sondern nur nach wissenschaftlich-pädagogischen Gesichtspunkten«; auch sie meinen das mit ihm »nicht so, als wenn nun die kirchlichen, staatlichen und volkswirtschaftlichen Bedürfnisse weniger beachtet werden sollen«; aber nicht alle — auf der Allgem. dtsch. Lehrerversammlung in Darmstadt war es sogar die Mehrheit — fordern in allen Punkten mit Mahraun: »Das Verhältnis, in dem die Volksschule zu diesen wichtigsten Faktoren des ganzen menschlichen Zusammenlebens steht, mufs bestehen bleiben; nie und nimmer wird die Volksschule und die moderne Volksschulpädagogik, wenn sie sich nicht aufs tiefste schädigen will, loslassen können von ihrer innigen Verbindung mit der Kirche, dem Staat und dem volkswirtschaftlichen Leben«, wenngleich die Pädagogik auch «in erster Reihe danach ringen und streben mufs, die wissenschaftlichen Grundlagen auch für die Volksschule festzulegen und von ihnen aus alles in der Volksschule zu beurteilen und zu leiten.« Bei vielen wiederum, die Mahraun's Forderungen ganz unterschreiben, sucht man vergebens nach bestimmten Reformvorschlägen, die geeignet sind die Verwirklichung dieser Wünsche zu ermöglichen; selbst Mahraun hat sich darauf, beschränkt, diese Wünsche blofs zu äufsern. Denn wenn die Einen nach Verstaatlichung des Schulwesens streben und die Andern in der »Gemeindeschule« ihr Ideal erblicken, so bedeutet beides doch nichts anderes, als vom kirchlichen Regen unter die staatliche oder kommunale Traufe kommen. Von dem Herbartianer Dörpfeld aber darf auch in dieser Beziehung wohl behauptet werden: »Er weifs genau, was er will«; er hat eben den obigen Gedanken nicht blofs in seiner Richtigkeit erfafst, sondern sich auch bemüht, ihn zu Ende zu denken und ihn bis zu seiner Ausführung zu verfolgen. Jener Schulmann dürfte darum nicht ganz Unrecht haben, wenn er behauptet: wäre die preufsische Lehrerschaft, während ein grofser Teil desselben die Schule zum Kampfplatze für den traurigen Kulturkampf ausliefern half, zu Falks Zeiten einmütig auf Dörpfelds Seite getreten, um in dessem Sinne das Ministerium und das Abgeordnetenhaus zu beraten, so hätte Dörpfeld wahrscheinlich seine »Leidensgeschichte« nicht zu schreiben brauchen. Denn damals wäre selbst in der leidigen Simultanschulfrage noch wohl eine Majorität zu finden gewesen für den einzig möglichen Ausweg, den Dörpfeld namentlich in seinen »Grundgebrechen« empfiehlt. Nun aber hat seit jener Zeit diese Frage neben anderen kulturpolitischen wie ein Wurm am Herzblatte der Schule wie des deutschen Volkes genagt, und wer weifs, wie lange diese »pädago-

gische, nationale und politische Notwendigkeit« noch die deutsche Lehrerschaft in zwei Heerlager trennen wird, die einander kaum noch verstehen*) und verstehen wollen.**)

In unserm kleinen Freistaate Bremen verursacht zwar die Zwietracht säende Simultanschulfrage keine besondere Schwierigkeit; Herkommen und Praxis haben sie seit jeher mehr oder weniger im Dörpfeldschen Sinne gelöst; Protestanten, Katholiken und Juden können ihre Kinder »schiedlich, friedlich« in besonderen, also konfessionellen Schulanstalten erziehen lassen. Wir erteilen zwar keinen sogenannten konfessionell-dogmatischen oder Katechismusunterricht; aber wir brauchen auch nicht mit dem Religionsunterrichte, der »Krone« der Schule, vor Andersgläubigen in eine verborgene Ecke flüchten, wie die paritätische Schule das verlangt; noch sind wir gezwungen, in allen ethischen Unterrichtsgegenständen den Eiertanz aufzuführen, wie ihn die Simultanschule uns zumutet. Allein trotzdem scheint es, als wenn die Schulverfassungsfrage hier noch mehr als in Preufsen in eine Sackgasse geraten soll, der viele ratlos gegenüber stehen.

Die bremischen Landschulen (mit drei Ausnahmen) und auch die sogenannten Kirchspielsschulen in der Stadt sind Nebenanstalten der Kirchengemeinden. Letztere haben jedoch auf die innere Einrichtung der einzelnen Schulanstalten in letzter Zeit keinen weiteren Einflufs ausgeübt, obgleich der Kirchenvorstand auch nebenbei Schulvorstand und der Ortsgeistliche in den Landgemeinden, wenigstens dem Namen nach, Lokalschulinspektor ist. Derselbe führt hier im Vorstande den Vorsitz, während der Oberlehrer als verantwortlicher Leiter der Schule daselbst zwar Sitz, aber keine Stimme hat. Gerade entgegengesetzt ist es bei den sogenannten Staatsschulen der Stadt, die jetzt schon die grofse Mehrzahl bilden; hier ist der Leiter der Schule auch zugleich ihr alleiniger »Vorsteher«; ein Vorstand besteht eben nicht. Schulsynoden oder Schulvertretungen kennt man ebenfalls in Bremen nicht, aber auch keine amtlich anerkannten Lehrersynoden wie in Hamburg und ebenfalls keine amtlichen Bezirks-Konferenzen. Nicht minder fehlen die selbständigen, fachmännisch gebildeten Schulinspektoren. Die einzige bremische Schulbehörde ist die »Senatskommission für das Unterrichtswesen«; sie vertritt die in andern Ländern bestehenden Schulvorstände (für die »Staatsschulen«), die Schulinspektionen, die Schulsynoden und das Unterrichtsministerium. Pädagogen von Beruf sind als stimmberechtigte Glieder nicht in ihr vorhanden, aber auch keine Theologen; sie besteht fast ausschliefslich aus Juristen und Kaufleuten; doch dient als »technischer Beirat« der Seminardirektor. Hin und wieder wird auch wohl eine der beiden gröfseren Lehrerkonferenzen um ein Gutachten in rein unterrichtlichen Angelegen-

*) So hat man z. B. Dörpfeld mehr als einmal »konfessionelle Befangenheit« vorgeworfen, obgleich Dörpfeld so unbefangen und so tolerant ist, für volle Glaubens- und Gewissensfreiheit der Eltern aller Konfessionen, der Alt- wie der Neugläubigen, bei der Schulerziehung ihrer Kinder einzutreten, für eine Freiheit, wie sie weder die Simultan- noch die paritätische Schule hinreichend gewährleistet. (Inbetreff dieses Punktes sei der vortreffliche Artikel von Dr. Jütting in der »Allg. Dtsch. Lehrerzt.« von 1869. Nr. 42 u. 43, überschrieben: »Zur Schülerverfassungsfrage«, der besonderen Beachtung empfohlen.)

**) Nach dem bisher Gesagten wird gewifs auch der Leser es angezeigt finden, hin und wieder aus dem durch die Überschrift bezeichneten Rahmen herauszutreten, um an der Hand der leicht zu übersehenden Verhältnisse im Schulwesen unseres kleinen Freistaates die hohe Bedeutung einiger von uns vertretenen Reformvorschläge in der Schulorganisation zu beleuchten.

heiten ersucht, oder es werden Entwürfe zu Verordnungen einigen Oberlehrern vertraulich unterbreitet. In zum Budget in Beziehung stehenden Angelegenheiten für die Stadtschulen hat jedoch die aus Senats- und Bürgerschaftsmitgliedern bestehende »Schuldeputation« ein Wort mitzureden. In Landschulangelegenheiten wünscht die Bürgerschaft nach einem angenommenen Antrag einen gleichen Einflufs.

Dieser Antrag lautet: »Die Bürgerschaft erachtet es als nicht mehr zeitgemäfs, dafs alle Verfügungsrechte über die Schulen des Landgebiets nur in Händen der Senatskommission für das Unterrichtswesen konzentriert sind, wie z. B. die Anstellung, Versetzung und Entlassung der ordentlichen (Klassen-) Lehrer etc., sowie die Einrichtung neuer Schulen oder Schulklassen etc. Die Bürgerschaft ist vielmehr der Ansicht, dafs der Wirkungskreis der Deputation »wegen des Staatszuschusses für die Schulen des Landgebiets und der Hafenstädte» analog den Bestimmungen der § 62—72 des Deputationsgesetzes ausgedehnt werde, und ersucht den Senat, ihr hierin beizutreten.«*)

Der Senat hat bis jetzt auf diesen Antrag noch nicht geantwortet. Doch scheint auch er die gegenwärtige Organisation des Schulwesens für verbesserungsbedürfitg zu halten. Denn der Gesetzentwurf, das Landschulwesen betreffend, den er vor Jahresfrist der Bürgerschaft vorgelegt hatte, aber später wieder zurückgezogen hat, enthielt wesentliche Verbesserungen im Herbart-Dörpfeld'schen Sinne. Zunächst sollten besondere Schulvorstände geschaffen werden, in denen auch der Oberlehrer jeder Schule Sitz und Stimme haben sollte, und sodann sollte eine «Behörde für das Landschulwesen« eingesetzt werden, bestehend aus Vertretern des Senats, der Bürgerschaft und des ländlichen Kreisausschusses und aus dem Seminardirektor nebst je zwei vom Senat zu ernennenden Geistlichen und Oberlehrern**) des Landgebiets. Man scheint auch erkannt zu haben, dafs das Schulwesen nicht mehr als ein Anhängsel der kirchlichen Gemeinde gedeihen kann, ist dabei aber in ein unserer Ansicht nach mindestens ebenso gefährliches Gegenteil verfallen, indem man meinte, dafs es «dem Geiste unserer Zeit einzig entspräche«, wenn das Schulwesen, diese «nicht mehr kirchliche, sondern bürgerliche Angelegenheit« im Landgebiet den bürgerlichen Gemeinden eingefügt werde. Doch neben diesem Falk'schen «liberalen» Bestreben ist in dem Entwurf der Vorschlag zur Verwirklichung des von Puttkammer'schen Satzes: «Die Lehrer müssen wieder mehr an ihre natürlichen Autoritäten geknüpft werden« auffallend und denjenigen Lehrern, die sich ihre Schulverwaltungstheorie aus der politischen Tagespresse gebildet haben, hat es viel Kopfzerbrechens gekostet, ja es hat hin und wieder einen Sturm der Entrüstung hervorgerufen, dafs der Ortsgeistliche als solcher, oder eigentlich als gebildetste

*) Auch aus diesem Antrage ist ersichtlich, dafs wir in unserm Freistaate wenigstens anf dem Gebiete des Schulwesens weit von der Durchführung des Prinzips der Selbstverwaltung entfernt sind und dafs anch die Volksvertretung nicht an das heilige Recht der Familie an der Schule denkt. Ich kann nicht genug hervorheben, wieviel unsere Staatsregierung für das Volksschulwesen gethan hat. Allein ein noch gröfseres Verdienst würde sie sich unseres Erachtens erwerben, wenn sie ihr durch den letzten Landschulgesetzentwurf begonnenes Bestreben, die Familie wieder mehr in das Interesse des Schulwesens zu ziehen, verstärken und so zu der so notwendigen »Neubelebung des Gemeindewesens« beitragen würde. (Dörpfeld, »Freie Schulgemeinde« uud »Grundgebrechen«. Barth, »Zur Reform der Gesellschaft«.)

**) Dafs diese fortan den schönen Titel «Oberlehrer« mit dem büreaukratischen »Schulvorsteher« vertauschen sollten, mufs um so mehr auffallen, als besondere «Schulvorstände« in Vorschlag gebracht waren.

Person des Dorfes, Vorsitzer des vom Ortsausschufs zu wählenden Schulvorstandes und technischer Lokalschulinspektor werden sollte. Dieser Vorschlag fällt auch uns umsomehr auf, als die Geistlichen thatsächlich diese ihnen noch rechtlich zustehende Funktion nicht mehr verrichtet haben — mit ganz seltenen Ausnahmen.

Überhaupt verdient hervorgehoben zu werden, dafs unsere bremischen Geistlichen sich meines Wissens in letzter Zeit unseren Wünschen nicht geradezu entgegengestellt haben. Das Organ der positiven Richtung, das «Bremer Kirchenblatt«, hat sogar mehr als einmal eine Lanze für die Dörpfeld'schen Reformvorschläge gebrochen. So hat es die Ansicht, der Geistliche sei der «geborne Schulinspektor«, trotz seines sechswöchentlichen Seminarkursus schon vor Jahren als «schlechten Kandidatenwitz« bezeichnet. Und als vor Jahresfrist zwei kleine Broschüren*) über die Schulverfassungsfrage erschienen, um die öffentliche Aufmerksamkeit wie auch die der Lehrer im besonderen auf die von Dörpfeld gemachten und von den hervorragendsten Pädagogen der verschiedensten Richtungen wie selbst von bedeutenden Theologen verfochtenen Reformvorschläge zu lenken, da hat gerade das Kirchenblatt denselben eine besondere Berücksichtigung gewidmet und die «von einem warmen Interesse für die Schule« zeugenden Schriften seinen Lesern «aufs wärmste empfohlen«, auch hinterdrein dem Verfasser derselben gerne gestattet, in einem längeren Artikel ein Mifsverständnis des Rezensenten zu beseitigen und seine Ansicht über die Schulaufsicht weiter darzulegen. Umsomehr zu bedauern ist es, dafs bei manchen Lehrern das von der Kirche und ihren Vertretern allerdings verschuldete Mifstrauen nicht schwinden will und sie aus Furcht vor Herrschsucht und «Verdummungssucht« gewisser Geistlichen es ablehnen, Hand in Hand mit der Kirche an dem Werke der Menschenerziehung zu arbeiten. Noch mehr jedoch müssen wir es beklagen, dafs viele Geistliche als Hüter und Wächter nicht blofs der natürlichen, sondern sogar der christlichen Moral noch immer aufs neue solches Mifstrauen säen, indem sie die von Dörpfeld in den bekannten noch nicht widerlegten sieben Thesen als «unmoralische Institution« nachgewiesene technische Lokalaufsicht im Namen der Kirche und der Religion verteidigen, ja sich nicht entblöden, diejenigen als unkirchlich zu bezeichnen, welche mit Dörpfeld das Bibelwort auf die Schule anwenden wollen: «Gebet jedermann, was ihr ihm schuldig seid!«

Die Lehrerschaft ist wie anderswo so auch bei uns in Bremen in der besagten Schulverfassungsfrage sich leider nicht einig. Und wie dort so sind auch hier durch fleifsige und wissenschaftlich-gründliche Erörterungen der Sache (in Konferenzvorträgen, Schulzeitungsaufsätzen etc.) wenige Versuche zur Einigung oder auch nur zur gegenseitigen Verständigung gemacht worden. Ja, wir haben hier sogar die Beobachtung machen müssen, dafs, als schon der vorhin genannte Landschulgesetzentwurf verschiedenen Körperschaften zur Begutachtung vorlag, man es noch nicht einmal für notwendig hielt, in eine freie Besprechung der schwebenden Frage einzutreten. Erst als der Entwurf veröffentlicht war, hat die interessierte Volksschullehrerschaft zu einigen, durch den Entwurf berührten Punkten Stellung genommen. Unseres Erachtens aber genügt das nicht. Denn wenn wir uns nur an einige, namentlich uns nicht zusagende

*) 1. Wem gehört die Schule? Ein Beitrag zur Verständigung über die Schulverfassungsfrage zwischen Familie, Kirche, Gemeinde und Staat für alle, welche bei der Jugenderziehung interessiert sind. (16 S.). 2) Über die Notwendigkeit einer Reform der hergebrachten Schulverwaltung. Von J. F. Ströfer. (Pseudonym.) Bremen. F. A. Wiegand. 1885. (27 S.). Preis 30, bezw. 40 Pf.

Bestimmungen halten, so laufen wir Gefahr, dafs unsere Wünsche sich einseitig zuspitzen und dafs sie überdies noch nach aufsenhin mifsverstanden werden, was unter Umständen der Sache weit mehr schaden als nützen kann. Aus einer Antwort der «Senatskommission für das Unterrichtswesen» auf eine Bittschrift der Landschullehrer leuchtet das zur Genüge hervor. Darin wird z. B. nachzuweisen versucht, dafs der Geistliche sehr wohl befähigt sei, die ihm zuzuweisende Schulaufsicht zu führen und der Entwurfsparagraph darum aus diesem Grunde im Interesse der Schule nicht zu fallen brauche. Wir Lehrer hatten eben verabsäumt, weil übersehen, in erster Linie zu betonen, was das Kirchenblatt in dem zuerst erwähnten Aufsatze so treffend gegen die geistliche Aufsicht anführt: «Man sage nicht: Wie die Suppe schmecken mufs, weifs ich wohl, nicht aber wie sie gekocht wird. Einen solchen Menschen, meinen wir, würde kein Hotelier der ganzen Welt znm Oberkoch machen.«

Mehr als von der Kirche dürfte die Volksschule von den Lehrern höherer Schulen erwarten, die unparteiischer und darum nachdrücklicher als die Volksschullehrer die Sache dieser ihrer Kollegen vertreten könnten. Allein wie in andern Staaten so geht es auch in unserm Freistaate. Nachdem was man zu hören bekommt, nehmen viele derselben, namentlich die akademisch gebildeten, nicht einmal Kenntnis von dem Schicksal der Volksschule, geschweige denn, dafs sie mit den Lehrern dieser Schule nach der «Einheit der Schule« streben.*) Von den mir bekannt gewordenen rühmlichen Ausnahmen mufs ich Herrn Dr. Ritz nennen. Durch seine Schrift: «Geschichte des Bremer Schulwesens nebst Beitrag zur Lösung der Schul- und Realschulfrage (Bremen 1881)« hat er bekundet, dafs er ein warmes Interesse für die Volksschule hegt, und manches Wort seiner Schrift verdient noch heute überall von den Lehrern wie von den Behörden beherzigt zu werden, wenngleich wir auch bedauern müssen, dafs er die bahnbrechenden Schulverfassungsschriften Dörpfelds anscheinend nicht gekannt hat und manche seiner Forderungen darum an Klarheit und Schärfe hinter den Dörpfeld'schen zurückstehen.

Die Verhandlungen, welche wir Volksschullehrer in unsern monatlichen «Konferenzen der Landschullehrer« und den «allgemeinen Konferenzen bremischer Volksschullehrer« über die vorliegende Frage gepflogen haben, entziehen sich auf Grund von Konferenzbeschlüssen (wie alle übrigen Beratungen) der öffentlichen Mitteilung. Der noch junge, aber schon gegen 250 Mitglieder zählende «Bremische Lehrerverein« hat mehrere Vorschläge im Sinne Dörpfelds angenommen.

Das öffentliche Organ der Gesamtheit der Bremischen Lehrer (zahlreich vertreten sind leider fast immer nur die Volksschulen), der «Nordwestdeutsche Lehrertag«, hat vor Jahren durch Forderung von nur aus Lehrern bestehenden «Schulsynoden« nach dem Muster der Einrichtungen in Hamburg und der Schweiz mehr der von uns bekämpften staatlich-scholarchischen Verfassung das Wort geredet, an deren Verwirklichung jedoch hier wohl kaum noch ein Lehrer glaubt. Hätte derselbe sich damals für die echt liberale, alle Erziehungsmächte verknüpfende synodale Verfassang, wie wir sie mit Dörpfeld erstreben, erklärt uud hätten dann diejenigen, welche aufgefordert und unaufgefordert Gliedern der gesetzgebenden Körperschaften ihre

*) Dafs gerade der Herbartianismus Wesentliches zur Förderung dieser Einheit beigetragen hat, wird kaum zu bestreiten sein. Möchte doch Dr. Fricks Broschüre bei allen Lehrern Beherzigung finden!

Schuleinrichtungswünsche unterbreitet haben, in diesem Sinne ihre Ratschläge erteilt, so wäre, nach dem erwähnten Entwurf zu urteilen, es wahrscheinlich geweseu, dafs der Senat diese Wünsche nicht blofs erwogen, sondern gröfstenteils in diesem Entwurf zum Ausdruck gebracht haben würde.

Umfassender und einschneidender waren die Verhandlungen des letzten «Nordwestdeutschen Lehrertages«. Der zur Grundlage dienende Vortrag von Herrn Lehrer Hillemann — Oberneuland, derzeit Vorsitzender des genannten «Bremischen Lehrervereins«, liegt gedruckt vor in der «Sammlung pädagogischer Vorträge« dieses Vereins unter dem Titel: «Leitung, Beaufsichtigung und Verwaltung der Volksschule und der Gesetzentwurf, betreffend das Landschulwesen«. Hierüber wollen wir im nächsten Hefte d. Stud. berichten.

2. Eine Vereinigung der Lokal-Vereine f. w. P. von Leipzig, Halle, Altenburg.

fand auf Anregung des Halleschen Lokal-Vereins am 11. Sept. a. c. in Schkeuditz statt. Daselbst beschloss man, von nun an alljährlich 2 solche Vereinigungen abzuhalten, sowohl um innigere Berührungspunkte im pädagogischen Denken und Wirken herzustellen, als insbesondere diejenigen pädagogischen Fragen und Probleme, deren Untersuchung im Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Pädag. begonnen, aber nicht zum Abschluss gebracht worden ist, weiter zu diskutieren.

In dieser ersten Versammlung hielt Herr Gloeckner-Leipzig einen Vortrag über die gegenwärtigen Angriffe auf die Herbartsche Pädagogik und Psychologie, wobei die Apperception bei Wundt, der Begriff der Vorstellung im Verhältnis zu Empfindung und Gefühl, der pädagogische und nicht pädagogische Unterricht bei Willmann, der subjektive und objektive Charakter, das Verhältnis der Tugend als des einheitlichen Erziehungszweckes zu den mehrfachen Gütern und Herbarts Stellung zur Religion besondere Berücksichtigung fanden.

An den Vortrag schloss sich eine lebhafte Debatte, welche aus der Fülle der gegebenen Punkte nur einige zu ihrem Gegenstande machen konnte. Über das pädagogisch wichtige und interessante Kapitel der Apperzeption sehen wir einem besonderen Vortrage entgegen, der wahrscheinlich auf der 2., am 1. Sonabend des Februar 1887 in Leipzig abzuhaltenden Versammlung gehalten werden wird. Nach Schluss des offiziellen Teiles der Versammlung gaben sich die Teilnehmer derselben, zu denen auch die Professoren Dr. Frick, Dr. Menge, Pastor Flügel, Dr. Wohlrabe, Direktor Dr. Barth gehörten, während der heiteren Abendstunden einer gemütlichen Unterhaltung hin, bis die heimkehrenden Züge die Vereine trennten. Fischer.

3. Verein f. wissenschaftliche Pädagogik im Fürstentum Lübeck.

Vor reichlich zwei Jahren bildete sich hier ein Verein für wissenschaftliche Pädagogik. In § 1 der Statuten heisst es: «Der Verein will durch die Verfolgung des Aufbaues der wissenschaftlichen Pädagogik, durch Behandlung einzelner Fragen derselben und durch Untersuchung ihrer Beziehung zur Praxis die Vertrautheit mit ihrem System,

die Geläufigkeit in der Anwendung und somit die Anerkennung ihres Wertes befördern.» Von den Themen, die bis jetzt behandelt worden sind, nennen wir: 1) Über das Verhältnis der Ethik zur Pädagogik, aufgefasst im Sinne Herbarts. 3) Aufbau der Psychologie Herbarts. 4) Die Erzeugung der Vorstellungen. 5) Die Vorstellungen als Kräfte. 6) Komplikationen und Verschmelzungen. 7) Über Vorstellungsreihen. 8) Das Fühlen und Streben. 9) Die Reproduktion. 10) Die Vorgänge und Gesetze des Denkens und des Gedächtnisses. 11) Anwendung dieser Gesetze auf die pädagogische Arbeit. 12) Apperzeption. 13) Das nächste Ziel des Unterrichtes ist das Interesse. 14) Die Aufmerksamkeit. 15) Die fünf formalen Stufen des Unterrichts. 16) Besinnung und Vertiefung. 17) Theorie des Lehrplans. L. W.

4. Die Berliner Versammlung von Mädchenschulpädagogen.

Von Direktor Dr. Buchner-Crefeld.

Die festlichen Tage des 4., 5. und 6. Oktober, an welchen zu Berlin vier und ein halb hundert Mädchenlehrer und Lehrerinnen aus Preussen und ganz Deutschland zusammenkamen, sind vorübergegangen, und es erscheint an der Zeit, auf eine Versammlung, welche nach der grundlegenden des Jahres 1872 zu Weimar wohl die bedeutsamste gewesen sein mag, mit prüfendem Blick zurückzuschauen uud die Ergebnisse ihrer Beratungen zusammen zu fassen. Nicht ohne Grund haben wir dieselbe als die bedeutsamste dieser Versammlungen bezeichnet, welche seit 14 Jahren stattgefunden; hatten die Versammlungen des letzten Jahrzehnts bei aller ihrer Verdienstlichkeit sich im wesentlichen beschränkt auf die Besprechung der methodischen Behandlung einzelner Lehrfächer, so brachte die Berliner Versammlung wieder Verhandlungen in grofsem Stil über Wesen, Ziele, Ausdehnung der höheren Mädchenschule im allgemeinen, in rückschauender Anknüpfung an die Beratungen jener Mädchenschulmänner, welche Minister Falk 1873 nach Berlin berufen hatte.

Das höhere Mädchenschulwesen der Gegenwart ist eine Schöpfung der letzten dreifsig Jahre. Nur wenige der bestehenden Schulen sind wesentlich früher entstanden, oder es haben doch dieselben in diesen letzten Jahrzehnten gewaltige Wandelungen und, wenigstens wie wir Mädchenlehrer meinen, Fortschritte erfahren. Dabei haben, in Preufsen wenigstens, diese Wandelungen und Fortschritte stattgefunden so gut wie ohne Zuthun der Schulbehörden, welche sich wohl in den allermeisten Fällen mit dem Recht einer wohlmeinenden Beaufsichtigung begnügten, ohne in den inneren Organismus des Schulwesens einzugreifen. Aus guten Gründen; denn irgend eine Grundlage zu solchem Eingreifen war nicht vorhanden; über die innere Einrichtung der höheren Mädchenschule, ihre Ausdehnung, ihre Lehrmethode, ihre Lehrziele liegt keinerlei Feststellung des Staates vor; so liefs denn der Staat die Mädchenschule ihres eigenen Weges gehen. Ob diese völlige Freiheit der Bewegung der Schule allerorten förderlich gewesen, darüber mag man verschiedener Ansicht sein. Dagegen scheinen zu sprechen die Klagen, welche immer von Zeit zu Zeit laut werden über die Überbürdung der weiblichen Jugend, über eine bald allzu wissenschaftliche bald allzu dilettantische Behandlung des Unterrichts. Es ist das sehr erklärlich bei Anstalten, welche in ihrer Ausgestaltung und inneren Gliederung, ihren Zielen eine so aufserordentliche Mannig-

faltigkeit zeigen, wie alles das, was sich mit dem tönenden Namen «höhere Töchterschule» benennt; die Meinung, dafs wer das Mädchen allezeit mit Glanzhandschuhen anfasen müsse, mag manche Weichlichkeit in der Mädchenpädagogik zur Folge gehabt haben, wie anderseits die Meinung, dafs auch die Mädchen tüchtig arbeiten lernen müssen, wohl auch manche Überspannung der Ziele; im ganzen darf man sich indefs der Erkenntnis nicht verschliefsen, dafs seit den grundlegenden Verhandlungen zu Weimar das Mädchenschulwesen, wenigstens in den gröfseren öffentlichen Schulen, sich mehr und mehr fest gestaltet hat, über seine Ziele und die methodische Erreichung derselben immer klarer geworden ist. Und zwar nicht durch das Eingreifen des Staates, sondern durch langsame Weiterentwickelung, durch den vielseitigen Übergang der vormaligen Privat- oder Genossenschaftsanstalten an die Gemeinden, durch den Austausch der Schulberichte, durch die Versammlungen der Zweigvereine wie des deutschen Gesamtvereines für das höhere Mädchenschulwesen.

So haben wir Mädchenschulmänner in dieser freundlichen Nichtbeachtung von seiten des Staates jedenfalls kein Hindernis selbständiger Entwickelung und Reifung unserer Anstalten erkannt. Freilich hat dieser angenehme Zustand der Freiheit auch seine Schattenseiten im Gefolge gehabt. Vom Standpunkte des Staates aus betrachtet, steht die preufsische höhere Mädchenschule noch immer auf der niederen Stufe längst vergangener Jahrzehnte; sie gehört, ob sie sich gleich längst von der Beschränktheit der Volksschule befreit hat, rechtlich noch zu den niederen, jedenfalls nicht zu den höheren Schulen, eine Stellung, bei welcher es sich wahrlich nicht blos um die Etikettefrage handelt, ob man der Regierung oder dem Provinzial-Schulkollegium unterstellt sei, sondern schlechtweg um eine Lebensfrage. So lange die vollentwickelte höhere Mädchenschule nicht als eine höhere Anstalt anerkannt ist, wird sich ihre niedere Stellung auch aussprechen in der bescheideneren Honorirung derer, die an ihr wirken. Der auf der Hochschule geschichtlich, naturwissenschaftlich, neusprachlich Vorgebildete hat in der Regel bessere Aussichten bei den mit Wohnungszuschufs, Normaletat etc. ausgestatteten höheren Lehranstalten für Knaben, als bei Mädchenschulen, auch wenn dieselben auf ihrer Oberstufe Goethe, Shakespeare und Racine lesen; der Knabenlehrer wird gemeiniglich sehr bald inne, dafs der Mädchenunterricht keineswegs leichter, sondern wenigstens für den Ungeübten vielfach schwieriger ist als der Knabenuntericht; um so weniger Grund für ihn, sich der Mädchenerziehung zu widmen. Es scheint mir nicht richtig, wenn bereits von dieser oder jener Seite völlige Gleichstellung im Gehalte der Mädchenlehrer und Gymnasiallehrer gefordert worden ist; das Gymnasium mit seinen zwölf Jahreskursen hat doch höhere, schwerer zu erreichende Ziele als die zehnjährige höhere Mädchenschule; es fordert durch die Vorbildung für das Universitätsstudium, wenigstens ideal betrachtet, ganz auserlesene Lehrkräfte, und diese wird man gehaltlich entsprechend belohnen müssen. Anderseits erscheint eine annähernde Gleichstellung auch in dieser Hinsicht schon aus dem Grunde wünschenswert, weil nur dadurch die höhere Mädchenschule auf die Dauer tüchtige männliche Lehrkräfte gewinnen und festhalten kann. Diese annähernde ernstliche Gleichstellung aber wird erst dadurch möglich, dass Begriff und Ziele der vollentwickelten Mädchenschule festgestellt, und diese als eine höhere Lehranstalt staatlich anerkannt ist.

Es ist nicht zu verwundern, dafs das Bedürfnis, aus einem halben Zustand herauszukommen, auch in äusserer Wertschätzung und Ehrenstellung den Lehrern höherer Knabenanstalten gleichgestellt zu werden, in Preufsen mehr und mehr den Wunsch

erzeugt hat nach einer staatlichen Organisation des höheren Mädchenschulwesens, wie solche bereits seit Jahren in einer Reihe kleinerer Staaten, Baden, Hessen, Oldenburg, Braunschweig etc. vorhanden ist. Es ist nicht zu verkennen, dafs die Sache in Preufsen weit schwieriger ist als in diesen erheblich kleineren Staaten; denn nirgends zeigt sich eine gleich verwirrende Mannigfaltigkeit der Gestaltung des Mädchenschulwesens, wie auf dem weiten Landstriche von Trier bis Memel. Selbstverständlich hat es sich auf dem Boden der reichen rheinischen Industriestädte oder in grofsen Stadtgemeinden wie Berlin, Hannover, Magdeburg, Breslau, Danzig, Königsberg etc. viel mehr entwickelt als in den kleinen Städten Westfalens, Pommerns, Preufsens; überall ist Vorwärtsdrang, aber nirgends Gleichartigkeit; die reichste Entwickelung finden wir auf dem Boden des Rheinlandes. Für die zahlreichen nahezu 200 Mädchenschulen, welche sich zwischen kleineren Anstalten mit ein paar Klassen und Lehrkräften und anderseits der ausgestalteten zehnklassigen höheren Mädchenschule, nicht selten sogar mit oben aufgebautem Lehrerinnenseminar, bewegen, gemein verbindliche Feststellungen zu geben, ja sogar nur den Begriff der höheren Mädchenschule festzustellen, ist schon um deswillen eine schwierige Aufgabe, weil es einesteils nicht zweckmäfsig erscheint, diesen Begriff allzusehr herunterzudrücken, anderseits durch Feststellung eines allzu umfafsenden Mafsstabes zahlreiche kleinere schwächere Schulexistenzen das bischen Nimbus einer höheren Schule, deffen sie sich zur Stunde noch erfreuen, einbüfsen würden.

Wohl nur die Rücksichten auf diese kleineren Anstalten mag es veranlafst haben, dafs das Kgl. Preufsische Kultusministerium seither nicht weitergebaut hat auf der Grundlage, welche bereits die zu diesem Zwecke 1873 in Berlin zusammenberufene Kommission von Fachmännern gelegt hat mit dem Beschlusse: «Die vollständig organisirte höhere Mädchenschule beansprucht ihre Schülerinnen vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 16. Lebensjahre. Als Norm gilt, dafs dieselben in mindestens sieben selbständigen, streng von einander gesonderten aufsteigenden Klassen, welche sich auf drei Hauptstufen verteilen, unterrichtet werden.»

Aufserdem stellte die Konferenz fest, dafs die Mittelschule für Mädchen nur eine neuere Sprache, Französisch oder Englisch, lehre, während die h. Mädchenschule zwei neuere Sprachen, Französisch und Englisch, unbedingt heranziehe.

Diese Begriffsbestimmung war weitherzig genug, um wohl den allergröfsten Teil der bestehenden, etwas weiter entwickelten Mädchenschulen zu umfassen. Diejenigen Anstalten, welche über ein System von sechs Klassen nicht hinauskamen, nur eine Fremdsprache lehrten, waren eben keine höheren Anstalten, sondern einfach Mädchenschulen oder Mittelschulen für Mädchen; sie hätten in ihrer Unzulänglichkeit einen Sporn gefunden, sich nach Kräften weiter zu entwickeln, um des Eintritts iu die Reihe der höheren Mädchenanstalten gewürdigt zu werden. Die Rücksicht auf diese kleineren Anstalten, welche sich alle höhere Töchterschulen nennen, deren weiterer Entfaltung aber schon örtliche Gründe vielfach entgegenwirken, mag es wohl gewesen sein, welche einer endgültigen einheitlichen Ordnung des Mädchenschulwesens bisher entgegenwirkten. Im übrigen hatte die höhere Mädchenschule so lange auf staatliche Feststellung ihres Begriffs und ihrer Ziele gewartet, dafs sie unbeschadet ihrer gedeihlichen Fortarbeit auch weiterhin warten konnte.

Da kam Sommer 1886 die überraschende Kunde, dafs ein Normallehrplan für die höheren Mädchenschulen Preufsens ausgearbeitet und zunächst den Berliner Schulen zur Nachtachtung zugegangen sei. Dafs wir diesem Normallehrplan, welcher die Überschrift

«Normallehrplan für höhere Mädchenschulen. Berlin 1886» trug, mit höchster Spannung entgegensahen, ist wohl erklärlich, nicht minder, dafs der ständige engere Ausschufs, welcher an der Spitze des gesamtdeutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen steht, denselben als zweiten Hauptgegenstand der Verhandlungen in das Programm der für den Oktober 1886 nach Berlin selbst berufenen zehnten Hauptversammlung deutscher Mädchenlehrer setzte. Und so kam es, dafs nicht allein die Anziehungskraft der Reichshauptstadt, sondern wohl auch diejenige zu erwartender, besonders bedeutsamer Verhandlungen Eingang Oktober eine grofse Zahl von Teilnehmern zu Berlin versammelte, darunter allerdings eine nicht geringe Zahl von Berliner Lehrern und Lehrerinnen an öffentlichen und privaten Mädchenanstalten.

Eine umfassende Mitteilung über den Verlauf der Versammlung ist nicht Aufgabe dieses Berichtes, sondern eigentlich nur eine Darlegung über den Gang der Verhandlungen über den Normallehrplan. Jedoch mag auch des Übrigen kurz gedacht werden.

Das ausgegebene Verzeichnis der Mitglieder der zehnten Hauptversammlung nebst Nachtrag führt 440 Namen auf, darunter den Herrn Kultusminister v. Gofsler und die Gh. Räte Greiff und Schneider, den Oberschulrat von Sallwürck aus Karlsruhe, mehrere Berliner Stadtschulräte, viele Direktoren und Vorsteherinnen, Lehrer und Lehrerinnen der Berliner Mädchenschulen, eine grofse Zahl Vorsteher höherer Mädchenschulen der gröfseren preufsischen Provinzialstädte, darunter diejenigen von Halle, Celle, Crefeld, Mülheim am Rhein, Köln, Greifswalde, Bromberg, Königsberg, Osnabrück, Effen, Magdeburg, Harburg, Trier, Görlitz, Glogau, Danzig, Kiel, Liegnitz, Altona, Potsdam, Elberfeld, Frankfurt a/M.; aus den Nachbarstaaten u. a. Direktoren von Rostock, Dresden, Stuttgart, Bremen, Karlsruhe, Hamburg, Braunschweig, Oldenburg, aufserdem zahlreiche Lehrer und Lehrerinnen aus nah und fern, so dafs bei der Begrüfsung der Gäste am Abend des 4. Oktober der obere Saal der Kaiserhallen den Zuströmenden nur unzureichenden Raum bot.

Die Verhandlungen am 5. und 6. fanden statt in dem prachtvollen Saale der Augustaschule, welche an Stattlichkeit und Schönheit der Einrichtung allen gleichartigen Anstalten zum Vorbilde dienen kann. Eingeleitet wurden dieselben durch eine Ansprache des Herrn Kultusministers v. Gofsler. Dieselbe ist nach ihrem Hauptinhalte bereits von den Tageblättern mitgeteilt worden und fand lebhaftesten und wohlverdienten Beifall; die Art und Weise, wie der Herr Minister den hohen Beruf der Mädchenschule für die Bildung des Frauengeschlechts der Zukunft mit warmen Worten hervorhob, die bisherigen Leistungen anerkannte und doch zugleich auf Mafshalten in den Zielen hinwies, wie er die besonderen Schwierigkeiten der Mädchenschule in einer Grofsstadt wie Berlin betonte, dies alles in gedankenreicher geschmackvoller warmherziger Weise entwickelt, bildete einen würdigen und schönen Beginn der Verhandlungen; die daran sich reihenden verschiedenen Begrüfsungen von anderer Seite machten daneben nur einen sehr bescheidenen Eindruck.

Auf der Tagesordnung der zehnten Hauptversammlung standen besonders zwei Vorträge. Den ersten derselben hielt Professor Rauch-Berlin über die Reformbewegung auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. Es ist bekannt, dafs besonders im letzten Jahrzehnt über die Methode des neusprachlichen Unterrichts ein lebhafter Kampf entbrannt ist; das bisher beliebte Vorwalten des grammatischen Lehrstoffes hat dazu geführt, dafs man neuerdings die Grammatik, und zwar meines Erachtens unbilliger Weise, allzusehr in den Hintergrund gedrängt hat, den Unterricht

mit Vorliebe an die Lektüre anknüpft; ob auf Sprach- und Schreibfähigkeit hinzuarbeiten; ob und in wie weit die junge Wissenschaft der Phonetik im sprachlichen Unterrichte der Jugend zu verwerten sei; alles das sind ebensoviele Streitfragen, welche unsere Neuphilologen aufs Lebhafteste beschäftigen. Liest man Goethes Jugendbriefe an seine Schwester Cornelie und sieht, wie der sechzehnjährige Jüngling ein sprachlich nicht immer ganz korrektes, aber höchst flüssiges, in seinem Wortschatz höchst reiches Französisch und Englisch schreibt, dabei aber ab und zu syntaktische und in jeder Zeile zahlreiche Form- und Schreibfehler macht, welche den heftigsten Unwillen eines Lehrers unserer Zeit hervorrufen würden; vergleicht man mit diesen Briefen Goethes und seiner Schwester — und, fügen wir hinzu, mit den gleich flüssigen und gleich fehlerhaften Briefen Friedrichs des Grofsen — unsere Leistungen im neusprachlichen Unterricht, so ist leicht zu erkennen, dafs die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts im vorigen Jahrhundert vor allem auf umfassende Lektüre, Gewinnung eines reichen Wortschatzes, Flüssigkeit des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks hinausarbeitete, Grammatik dagegen, Formenlehre, Rechtschreibung mit überlegener Geringschätzung behandelte, während unsere Jugend in der Rechtschreibung und Formenlehre, der Folge der Zeiten und schwierigen syntaktischen Fragen Bescheid weifs, dagegen ein höchst wortarmes und unbeholfenes Französisch spricht und schreibt; wir müffen wirklich einigermafsen zum Zweifel angeregt werden, welche der beiden Lehrweisen förderlicher arbeitete, die anscheinend so leichtfertige des vorigen, oder die anscheinend so gründliche Lehrweise des 19. Jahrhunderts. Profeffor Rauch wandte sich in seinem geistreichen, ab und zu mit scharfen Spitzen ausgestatteten Vortrage gegen die Ausschreitungen in den Forderungen unserer neusprachlichen Radikalen, sprach für Vereinfachung des grammatischen Stoffes, welcher im übrigen nicht gleich auf der Anfangsstufe in Anknüpfung an Lesestücke gelehrt werden könne, verlangte für die Oberstufe als Mittelpunkt des Unterrichtes fleifsiges Lesen zusammenhängender Stücke lehrenden Inhalts, mündliche und schriftliche Übersetzungen, vielseitige Sprachübungen, seltsamer Weise aber keinen Versuch, eigenthätig französisch oder englisch zu schreiben; ebenso wird man im Zweifel sein dürfen, ob es nötig oder auch nur ratsam sei, dafs der Schüler, oder hier die Schülerin, auf der Mittelstufe zum Zweck des Selbststudiums und eigener Lektüre eines der phonetischen Schreibsysteme erlerne. Aber es ist nicht Aufgabe dieses Berichtes, selbst Kritik zu üben. Dafs die späteren Redner über Wert oder Unwert des bisherigen Unterrichtes, besonders im Anschlufs an die Plötzschen Lehrbücher, über Sprachübungen und Lektüre mancherlei zu bemerken hatten, ist naheliegend; die extreme Richtung machte sich im übrigen dabei nicht geltend, so dafs die Rauchschen Thesen wohl im wesentlichen die Ansicht der Versammlung ausgesprochen haben mögen.

Dafs die Verwaltung der königlichen Theater den Teilnehmern an der Versammlung für die beiden Abende Freikarten ins Opern- und Schauspielhaus gewährt hatte, mag hier beiläufig mit lebhaftem Dank erwähnt werden. Am ersten Abend hatten die Freunde der Tonkunst Gelegenheit, Beethovens Fidelio in mustergültiger Aufführung kennen zu lernen, während die minder zahlreichen Bewunderer Shakespeares Gelegenheit hatten, deffen Wintermärchen im Schauspielhause vortrefflich aufgeführt zu sehen. Auch am zweiten Abend waren Freikarten in beiden Häusern zur Verfügung gestellt, deren Benutzung jedoch den Teilnehmern am Festmahle nicht wohl möglich war.

Der zweite Tag der Versammlung brachte den eigentlichen Hauptgegenstand der Verhandlungen, den Normallehrplan, welcher mittlerweile beim Abdruck in dem Central-

blatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen unter der geänderten Überschrift «Normallehrplan für die höheren Mädchenschulen in Berlin» erschienen war. Damit war die ganze Sache in ein wesentlich anderes Licht gerückt. Der, wie man vorausgesetzt hatte, Normallehrplan für das gesamte preufsische Mädchenschulwesen war in einen lediglich für die Berliner Schulen mafsgebenden Normallehrplan verwandelt, wenn auch die Vermutung nicht ausgeschloffen war, dafs dieser Normallehrplan für die Berliner Schulen nur der Vorläufer eines gleichartigen, für die gesamte Monarchie bestimmten Lehrplanes sei; denn warum sollten die Bestimmungen, welche für die mächtige Hauptstadt des preufsischen Staates und des deutschen Reiches mafsgebend waren, nicht auch mafsgebend sein oder werden für das gesamte Mädchenschulwesen der preufsischen Monarchie? So erklärt es sich, dafs auch trotz der mittlerweile geänderten Überschrift die gespannte Aufmerksamkeit besonders der Vertreter der zahlreichen hochentwickelten Schulen in den Provinzen auf die Verhandlungen über den sogenannten Berliner Normallehrplan gerichtet war.

Die erste Zeile zwar gefiel manchem gar wohl, denn sie setzte statt des altväterischen schweizerischen Ausdruckes «Töchterschule» den deutschen Ausdruck «Mädchenschule»; man durfte sich freuen, dafs eine sprachliche Mifsbildung, welche zu so zahlreichen faulen Witzen über «höhere Töchter» Anlafs gegeben, endlich einmal aus dem Sprachgebrauch beseitigt werde. Aber schon die nächste Zeile gab Anlafs zu schweren Bedenken; da hiefs es nämlich in der Stundentabelle mit klaren Zahlen: 9. 8. 7. 6. 5. 4. 3. 2. 1. Damit war ausgesprochen, dafs wenigstens in Berlin nach dem Normallehrplane die höhere Mädchenschule neun aufsteigende Klassen habe, und es lag die Vermutung nahe, dafs auch der künftige Normallehrplan für die preufsische Monarchie eine gleiche Klassenzahl feststellen werde. Das wäre aber eine schwere Schädigung von zahlreichen höheren Mädchenschulen gewesen, welche sich in langsamem stetigem Wachstum ein System von zehn aufsteigenden Klassen erarbeitet hatten. Das hatte sich alles ganz naturgemäfs entwickelt; nimmt man die Schülerinnen mit vollendetem sechsten Jahre auf, so werden sie, regelmäfsiges Steigen vorausgesetzt, bei zehnjährigem Lehrgang mit dem vollendeten 16. Lebensjahre entlassen. Zu dieser vollen Entwickelung gelangten freilich die älteren Schulen nur langsam dadurch, dafs man bei steigender Schülerzahl zwei- und dreijährige Klassen allgemach teilte, oder die anfangs versuchsweise für ein Halbjahr obenauf gesetzte Selecta (Fortbildungsklasse) zu einer ständigen Einrichtung erhob. Es war die zehnjährige höhere Mädchenschule auch aus anderen Gründen eine ganz selbstverständliche Einrichtung. Nimmt die Volksschule ohne Fremdsprache ihre Schülerinnen vom 6. bis zum vollendeten 14., also acht Jahre lang in Anspruch, so ist es ganz naturgemäfs, dafs die Mittelschule mit einer Fremdsprache ihre Schülerinnen ein Jahr, die höhere Mädchenschule mit zwei Fremdsprachen die Schülerinnen zwei Jahre länger in Anspruch nimmt, wie das Gymnasium mit zwei alten Sprachen noch zwei weitere Jahre beifügt. Allerdings ist die neunjährige Mädchenschule insofern bequemer für das Publikum, als auch Schülerinnen, welche im Laufe ihres Schulganges einmal hängen geblieben waren, bis zum vollendeten 16. Jahre die ganze Schule durchmachen können; dem aber tritt anderseits als Nachteil entgegen, dafs die begabteren oder fleifsigeren, regelmäfsig aufgestiegenen Schülerinnen mit Vollendung des fünfzehnten Lebensjahres am Ende ihrer Schullaufbahn stehen und höchstens die Möglichkeit vor sich haben, den Lehrgang der letzten Klaffe nochmals durchzunehmen. Das ist aber gerade demjenigen Teile des Publikums,

welcher auf einen guten Unterricht der Mädchen Wert legt und dieselben recht lange unter der Hut des Elternhauses bewahren möchte, sehr unangenehm. Vor 30—40 Jahren freilich meinte man, daſs ein Mädchen nach der Konfirmation, also etwa der Vollendung des 14. Lebensjahres, nicht mehr anständigerweise mit der Schulmappe über die Straſse gehen könne; im Laufe der Zeit gewöhnte man sich noch ein Jahr zuzugeben, sehr zum Vorteil der Jugend, und schlieſslich hatte wenigstens der intelligente Teil des Publikums erkannt, daſs seine Töchter auch noch das 16. Lebensjahr auf der Schule verbringen könnten, und zwar gerade die letzten Schuljahre mit gesteigertem Nutzen. So haben gerade die älteren Schulen der gröſseren Provinzialstädte sich durch allmähliche Erziehung des Publikums die zehnjährige höhere Mädchenschule erobert, und teilweise seit einer Reihe von Jahren erobert. Sollten nun diese Schulen deswegen, weil einige groſse und gröſste Städte des Ostlandes, wie Berlin, Breslau, Magdeburg, Königsberg, noch der altväterischen Ansicht des Publikums, daſs das Mädchen mit dem vollendeten 15. Jahre genug gelernt habe und höchstens noch in die Pension gehen könne, Zugeständniſſe machten, auf die im Laufe der Jahre ihnen immer lieber gewordene Einrichtung der zehnjährigen Schule Verzicht leisten? So war die Entscheidung des Berliner Tages geradezu eine Lebensfrage für etwa drei Dutzend zehnjährige preuſsische höhere Mädchenschulen.

Der zweite Tag der Versammlung ward eröffnet durch einen Vortrag des Berliner Schulvorstehers Staeckel über die Pensionsanstalt für Lehrerinnen. Derselbe wies das stetige Wachstum des nichtsdestoweniger noch durchaus nicht der Gesamtzahl der Lehrerinnen entsprechend benutzten segensreichen Unternehmens nach; daſs es trotzdem nicht zahlreichere Beteiligung gefunden hat, erklärt sich durch den Umstand, daſs die junge Lehrerin, besonders in privater Stellung, in der Regel nicht die erforderliche Einnahme hat, um diese Versorgung für ihre alten Tage sich zu sichern, während diejenigen, welche in der Anstellung an einer öffentlichen Schule Aussichten auf Pension haben, einer solchen Sicherstellung aus den überfleiſsigen Erträgniſſen ihrer Jugendarbeit nicht bedürfen. Bei alledem ist allen jungen Lehrerinnen der Beitritt zu der Allgemeinen Pensionsanstalt, wenn es ihre Verhältniſſe irgend erlauben, nur dringend anzuraten.

Die Hauptverhandlung dieses zweiten Tages galt dem Normallehrplan für die Berliner höheren Mädchenschulen. Erster Berichterstatter war Direktor Schornstein-Elberfeld. Derselbe hatte eine Reihe von Thesen aufgestellt, welche zunächst darauf hinwiesen, daſs die Vorlage nicht als eine fertige erscheine und daſs dieselbe nicht die Aufgabe der höheren Mädchenschule im Gegensatz zur Volks- und Mittelschule genugsam klar hinstelle. Die Thesen erkannten an, daſs die Lehrgegenstände und Lehrziele im allgemeinen dieselben seien, wie sie in den vollständig organisierten höheren Mädchenschulen Geltung gefunden haben und in den Verhandlungen der Berliner Konferenz vom Jahre 1873 vereinbart worden seien; dagegen, heiſst es, «würde die Beschränkung auf neun Jahreskurse mit der Organisation im Widerspruche stehen, für welche die Berliner Konferenz vom Jahre 1873 sich erklärt hat. (Zehnjähriger Kursus.) Als mustergültiges Vorbild wird der Normallehrplan eine Lehrordnung vor Augen zu führen haben, welche eine sichere Erreichung der Klassenziele ohne Überbürdung der Jugend erleichtert.» Dazu war als Erläuterung beigefügt: «a. In jedem Lehrgegenstande des vorliegenden Planes stellt sich eine unverhältnismäſsige Belastung mit Lehrstoff wenigstens für je eine Klasse dar. b. Bei auf neun Klassen verteilten

Lehrstoff ist zu besorgen, dafs dieser in den Schulstunden weniger vollständig verarbeitet werde, mehr häusliche Arbeiten entstehen und die Zahl der am Schlufse der Jahreskurse nicht versetzungsfähigen Schülerinnen sich mehre. c. In vielen Fällen werden die Mädchen in dem Lebensjahre, in welchem die Selbstthätigkeit des Denkens und des Interesses besonders hervortritt, der Schule entwachsen sein. d. Dagegen würde, zum Schaden wahrer nationaler Bildung, eine Wiederzunahme des Pensionswesens eintreten, welches gegenwärtig durch die wohlorganisierte höhere Mädchenschule eine Beschränkung erfahren hat.»

Auf die Einzelbestimmungen über die methodische Behandlung der verschiedenen Fächer liefsen sich die Schornsteinschen Thesen nicht ein, obwohl mit Hinweisung auf die bei verschiedenen Fächern bemerklichen Seltsamkeiten, welche zu weiterer Erwägung empfohlen wurden; die am Schlufse des Normallehrplanes beigefügten Bemerkungen wurden als «in den Kreisen der Mädchenschulpädagogen bereits vielfach als angemessen erkannt und bei der der höheren Mädchenschule bis jetzt gewährten schätzenswerten Freiheit in vielen Schulen schon eingeführt» begrüfst, einzelne Bedenken mehr der Faffung zugewiesen. Wenn demnach die Schornsteinschen Thesen auf eine Anzahl kranker Stellen des Normallehrplans hinwiesen, so hätte dies immerhin knapper, deutlicher, schneidiger geschehen können; einer Beschlufsfaffung der Versammlung zu Grunde gelegt zu werden, dazu erscheinen diese Thesen nicht wohl geeignet. Der Berichterstatter begründete seine Bedenken in eingehender Darlegung.

Kürzer, geradeaus auf ihr Ziel losgehend, waren die Thesen des zweiten Berichterstatters Direktor Woebken aus Oldenburg. Da ist es knapp ausgesprochen in These 6: «Die zehnte Hauptversammlung hält an der Forderung der Augustkonferenz von 1873 fest, dafs die höhere Mädchenschule ihre Schülerinnen vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 16. Lebensjahre beansprucht,» These 7 und folgende lauten: «Die Versammlung stimmt dem Entwurf in dem Verlangen bei, dafs das Klaffensystem thunlichst nach Jahreskursen gegliedert sei. 8. Sie wünscht, dafs neben der einfacher gegliederten Anstalt auch die Gliederung in zehn Stufenklaffen zu recht bestehen bleibe. 9. Sie spricht ferner den Wunsch aus, es möge der Normallehrplan für die höheren Mädchenschulen zu Berlin einer nochmaligen Bearbeitung rücksichtlich der Verteilung des Stoffes und der Stunden unterzogen werden, ehe ihm eine weitere mafsgebende Geltung gegeben werde. 10. Es möge der geänderte Plan in Bezug auf die Stoffverteilung mehr die Bedeutung eines mustergiltigen Vorbildes als eines unverbrüchlichen Gesetzes bekommen.» Schon unter dem Drange der Zeit — denn Direktor Wœbken kam erst bei der Nachmittagsberatung zum Worte — war denn auch die Begründung dieser Thesen kurz und knapp. Es schloffen sich daran noch einige Sprecher, welche leider sich vielfach in eine Kritik einzelner methodischer Anweisungen des Normallehrplanes verliefen, abschweifend von der Hauptsache, welche der Vertreter der Regierung, Gh. Rat Schneider, schon am Morgen klug und klar hingestellt hatte, nämlich vor den beiden Fragen: Soll die höhere Mädchenschule neun oder zehn Jahrgänge haben? Wodurch unterscheidet sich dieselbe von der Mittelschule? Dafs letztere Frage nicht näher besprochen ward, ist erklärlich, denn sie genügt allein für die Tagesordnung einer langen Verhandlung; aber anstatt des Verweilens bei methodischen Einzelheiten hätte die Notwendigkeit eines zehnjährigen Lehrganges noch entschiedener als es die beiden Berichterstatter thaten, immer wieder hervorgehoben werden sollen. Seltsam ist es, dafs die neunjährige Schule in Berlin selbst, in einer Versammlung,

welcher die sämtlichen Häupter der grofsen Berliner Schulen angehörten, keinen Vertreter fand.

Der einzige, welcher einigermafsen für den Normallehrplan und seine neun Schuljahre eintrat, war der Vertreter der Regierung, Herr Gh. Rat Schneider; seine Befürwortung aber stützte sich weniger auf innere Gründe als auf die besonderen Verhältnisse von Berlin, sowie auf die während der Versammlung verteilte «Statistische Übersicht über die in Preufsen vorhandenen öffentlichen höheren Mädchenschulen», einen allen Teilnehmern an der Versammlung zur Verfügung gestellten Sonderabdruck aus dem Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung. Das Heft zählt alle öffentlichen höheren Mädchenschulen Preufsens, nach Regierungsbezirken von Königsberg bis Trier geordnet, zusammen, mit besonderem Nachweis der Zahl ihrer aufsteigenden Klaffen. Da erscheinen wunderbarer Weise öffentliche höhere Mädchenschulen mit einer, zwei, drei Klaffen und zwei oder etwas mehr Lehrkräften; auf dem Titelblatte selbst ist bemerkt, dafs die Provinzialbehörden bei der Aufstellung der Verzeichniffe nicht überall von genau denselben Grundsätzen ausgegangen sein möchten, daher wohl die eine oder andere Anstalt fehle, welche eine Stelle im Verzeichniffe hätte finden können, dagegen einzelne Anstalten aufgenommen worden seien, welche bei strengerer Beurteilung als höhere Mädchenschulen kaum gelten könnten; es sei daher aus der Aufnahme einer öffentlichen Mädchenschule in diese Übersicht nicht ohne weiteres der Charakter derselben als einer höheren zu folgern. Uns interessieren nur die 7—10 Klaffen umfaffenden Anstalten; mit sieben Klaffen erscheinen 20, mit acht Klaffen 16, mit neun Klaffen 41, mit zehn Klaffen 21 Anstalten. Sieht man diese Zahlen an, wie sie schwarz auf weifs so reinlich und zweifelsohne dastehen, so ist man geneigt zu der Überzeugung, dafs die doppelt so grofse Zahl der neunklaffigen Schulen für diese als die normale Einrichtung spreche, dafs die zehnklaffige Schule möglichenfalls nur als eine ungesunde Wucherung zu betrachten sei. Dieser Schlufs erscheint mir nicht richtig, wie die vorliegende Statistik überhaupt mir nicht genügend beweiskräftig erscheint. Abgesehen davon, dafs das Verzeichnis nicht ganz vollständig zu sein scheint, auch in Hinsicht auf die Zurechnung der Seminarklaffen Ungleichmäfsigkeiten stattfinden, so scheint mir die gesamte amtliche Statistik an dem Gebrechen einer unzulänglichen Fragestellung zu leiden. Denn nicht die Zahl der aufsteigenden Klassen ist in unserer Frage mafsgebend, sondern die Zahl der Jahreskurse, welche die Anstalt zählt. Zu zehn völlig getrennten Klaffen haben sich nach der Statistik bereits 21 Anstalten ausgebaut; aber die Statistik sagt uns nicht, wieviele der neunklaffigen Anstalten eine zweijährige Oberklaffe, wieviele der achtklaffigen Anstalten etwa zwei zweijährige Anfangs- oder Schlufsklaffen besitzen, wieviele Anstalten blofs mit sieben Klassen verzeichnet sind, weil sie die dreijährige Unterstufe durch die Volksschule ersetzen laffen. Ich könnte vielfach nachweisen, wo auch bei ausgedehnten öffentlichen Schulen solche Zustände der Unfertigkeit vorhanden sind, welche möglichenfalls in wenigen Jahren verschwinden. Kurz, die amtliche Statistik in ihrer gegenwärtigen Gestalt läfst trotz aller dankenswerten Bemühung die Zustände unserer öffentlichen höheren Mädchenschulen nicht mit der wünschenswerten Deutlichkeit sichtbar werden. Eine erneute Nachfrage nach der Zahl der Jahrgänge der Anstalten würde meines Erachtens wahrscheinlich deutlich herausstellen, dafs die Zahl derjenigen Anstalten, welche bis zum vollendeten 16. Lebensjahre die Schülerinnen beanspruchen und ihnen stets neuen Lernstoff darbieten, der Zahl der nur neunjährigen mindestens gleich steht, wenn nicht

dieselbe übersteigt. Schulen geringeren Umfangs aber können eigentlich bei einer Statistik des wirklichen höheren Mädchenschulwesens gar nicht in Betracht kommen; Schulen, die über die Jahresdauer der Volksschule nicht hinausgehen, mögen öffentliche Schulen sein, höhere aber sind sie sicherlich nicht. Es ist eben das Elend der vollständigen höheren Mädchenschule, dafs ihr das Geschlepp der halb- und ganz unfertigen Anstalten, welche sich alle gleichermafsen mit dem Namen einer «höheren Töchterschule» zieren, wie ein Bleigewicht anhängt.

Im übrigen mochte man schon vor der Versammlung seitens der Schulbehörden vorausgesehen haben, dafs die Ausdehnung des Berliner Normallehrplanes auf sämtliche preufsische Mädchenschulen ihre grofsen Bedenken habe, wohl auch in der Provinz entschiedenem Widerstreben begegnen werde; vielleicht mochte man auch erkennen, dass ein Herunterdrücken der Schulziele auf neun Jahre, ohne dafs die zahlreichen Vertreter der zehnjährigen Schule zu Rate gezogen worden, nicht gerade billig zu nennen sei. So hatte man den Normallehrplan örtlich auf die Reichshauptstadt beschränkt, deren Schuldirektoren gemeinsam mit einigen Vertretern des Ministeriums und der städtischen Schulbehörden den Plan ausgearbeitet hatten. Es war uns Vertretern der zehnjährigen zehnklassigen Schule eine grofse Beruhigung, als Herr Gh. Rat Schneider selbst erklärte, der Normallehrplan sei nur ein nach dem Leibe von Berlin zugeschnittenes Gewand; so dürfen wir zehnjährigen wohl hoffen, dafs uns das erheblich weitere und bequemere Gewand, deffen wir uns bereits und teilweise seit Jahren erfreuen, nicht um der Gleichartigkeit mit Berlin willen geschädigt werde.

Die Gesamtwirkung der Verhandlungen war jedenfalls diejenige, dafs der Normallehrplan für Berlin, ehe er in einen Normallehrplan für Preufsen verwandelt werde einer nochmaligen eingehenden Beratung in weiterem Kreise bedürftig sei bezüglich des Umfangs der Schulen, der Lehrziele und der Unterrichtsmethode in den einzelnen Fächern. Die Schornsteinschen Thesen erwiesen sich nicht geeignet, einer Abstimmung als Grundlage zu dienen; das wäre wohl mit den angeführten Thesen von Wœbken der Fall gewesen, aber auch davon sah der Vorsitzende des engeren Ausschuffes und der Versammlung, Rektor Heller aus Stuttgart, ab. Dagegen kam zur Abstimmung ein von mehreren Schuldirektoren, wie es schien vornehmlich Schlesiens, eingereichter Antrag, demzufolge der engere Ausschufs den Auftrag empfangen sollte, gemeinsam mit dem aus den Abgeordneten der Provinzialvereine bestehenden weiteren Ausschufs einen neuen Normallehrplan auszuarbeiten und dem preufsischen Kultusministerium vorzulegen. Dieser Antrag ward angenommen. Man könnte dagegen als Bedenken geltend machen, dafs dieser Gesamtausschufs eine Anzahl nichtpreufsischer Mitglieder zähle, und dafs die preufsischen Mädchenschullehrer wohl unter sich das Rechte finden würden, falls man Vertreter des höheren Mädchenschulwesens von Königsberg bis Trier zu einer Erneuerung der Besprechung von 1873 nach Berlin berufen wollte.

Ganz gewifs; aber bei Lösung dieser Frage kann uns die Mitarbeit unserer Berufsgenoffen aus Baden, Oldenburg, Braunschweig, welche im engeren Ausschufs sitzen, nur erwünscht sein, denn sie sind alle Vertreter und Verfechter der normalen, d. h. der zehnjährigen und womöglich zehnklaffigen Schule. Das sind auch, soweit es sich übersehen läfst, die im weiteren Ausschufse vereinigten Vertreter der Provinzialvereine, so dafs man wohl zuversichtlich die Hoffnung hegen darf, der aus diesen Arbeiten hervorgehende Gegen-Normalplan werde die bereits vielfach vorhandene reichste Ausgestaltung der höheren Mädchenschule in zehn Jahren und Klassenstufen als die nor-

male, d. h. nach Kräften anzustrebende, hinstellen und nicht die neunjährige neunklassige Schule. Es wäre ja auch ein Jammer, wenn die preufsische höhere Mädchenschule der Zukunft unter das Mafs, welches zwei bis drei Dutzend preufsische Anstalten bereits erreicht und welches die Schule der Nachbarstaaten Baden, Heffen, Braunschweig, Oldenburg etc. als das normale seit Jahren hingestellt haben, heruntergedrückt würde. Ja ich möchte sagen, es kann schlechterdings nicht sein.

Damit könnte dieser Bericht schliefsen. Derselbe wird jedenfalls klarstellen, dafs die Verhandlungen und Beschlüffe des Berliner Tages von höchster Tragweite für die Zukunft gewesen sind und eine umfänglichere Darlegung wohl verdienen. Der glänzende Abschlufs des Ganzen bildete am Abend des 6. Oktober das Festmahl im Zoologischen Garten; alles war reich, glänzend und schön, launige Tischreden und Lieder erhöhten die festliche Freude, und wer andern Tags oder später wieder heimfuhr, that es sicherlich mit dem Bewufstsein, nicht blofs freudige und genufsreiche, sondern auch bewegte bedeutungsvolle Tage hinter sich zu haben.

C. Rezensionen.

I.

Hausmann, Karl F., Seminarlehrer in Weimar, Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre. Mit 37 Figuren auf 6 Tafeln. Langensalza, Druck und Verlag von Hermann Beyer und Söhne 1885. — Preis 1 Mk. — 104 Seiten.

Die vorliegende Arbeit erschien Ostern 1881 im vierten Bericht über das Schullehrerseminar zu Weimar und gleichzeitig in einem besonderen Abdrucke. Beide Hefte waren bald vergriffen und da neue Wünsche nach den Abhandlungen kamen, so erfolgte ein Nachdruck derselben in den «Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht» herausgegeben von H. Mann, (Jahrgang 1884 und 1885), Langensalza, Beyer und Söhne und in dem vorliegenden Buche. Zu den ursprünglichen vier Abschnitten (1. die Wichtigkeit, 2. der geschichtliche Verlauf, 3. der zweckmässige Betrieb und 4. der geeignete Lehrstoff des Raumformenunterrichts) ist noch ein Unterrichtsbild über die Behandlung des Würfels gekommen.

Schon die vielfachen und lebhaften Wünsche, die «Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre» zu besitzen, sprechen für ihren Wert.

Die Darstellung ist eine knappe, frische, klare, fesselnde. Der Hauptvorzug liegt darin, dass der Herr Verfasser zeigt, wie die Raumlehre nicht nur am Modell, an der beliebigen Figur an der Schulwandtafel, sondern an sich darbietenden thatsächlichen Raumgebilden der Heimat zu betreiben ist. Die beigegebenen Pläne, Grund- und Aufrisszeichnungen von hervorstechenden Bauten Weimars und viele Andeutungen im Text beweisen dies. Dadurch aber tritt das Buch in eine Ausnahmestellung. Im bisher üblichen Gange des Vorkursus zur Raumlehre wird mit der Betrachtung von Körpermodellen begonnen und die geometrischen Sätze werden auf anschaulichem Wege entwickelt. Gute Anleitungen hierfür geben Pickel, Zizmann u. m. a. Die andere fast rein fachwissenschaftliche Behandlung, welche mit Punkt und Linie beginnt und zur Fläche und zum Körper fortschreitet, verschwindet glücklicherweise mehr und mehr. — Hat aber der Herr Verfasser der in Frage stehenden Beiträge recht, dass er das Hergebrachte in der angedeuteten Weise abändert? Werden die Schüler nicht geradezu verwirrt, wenn die Behandlung über die Ausdehnung eines Cylinders beginnt mit dem Ausmessen des «Kasseturmes» statt mit dem Ausmessen eines beliebigen Pappcylinders? Und ists nicht für den Lehrer bequemer und einfacher auch das Modell eines Cylinders nicht einmal zu messen, sondern einfach Masse für dasselbe anzugeben und dieses zu berechnen?

Mit diesen Fragen treten wir zu dem ersten Abschnitte des Buches, der die Wichtigkeit des Unterrichts in der Raumlehre, seine Beziehung zu den Menschen, behandelt. Warum wird Geometrie auch in der Volksschule getrieben?

Sie ist als ein Teil der Mathematik «ein Schleifstein des Geistes», so hört man als ersten Grund. Das ist aber jeder andere Unterrichtsgegenstand auch, soll es bez. sein. Wie man nach und nach zurück kommt von der Forderung, dass für die Ausbildung der Sinne ein besonderer Anschauungsunterricht nötig sei, so überzeugt man sich jetzt auch mehr und mehr, dass eine besondere formale Ausbildung des Geistes durch einen Unterrichtsgegenstand (Mathematik, Grammatik) für den Volksschüler ein Unding ist. Das überwiegende, vertiefende Betreiben eines Unterrichtszweiges wird sicherlich eine grössere geistige Gewandtheit erzielen, aber auch nur in ihm. Alle Vorstellungen haften zunächst nur an den Dingen, an welchen sie gewonnen wurden, sie bilden einen Gedankenkreis für sich und übertragen sich nicht schlechthin auf jeden beliebigen anderen. Der Schüler, der mit Eifer, mit Lust und Liebe in der Geometrie unterwiesen wird, wird geübt werden im Auffassen und Lösen von geometrischen Aufgaben; er wird aber lediglich deshalb noch nicht geistig geweckter sein z. B. in der Geographie. Seine Schlussweisen, die für die Geometrie rasch und korrekt sind, sind es deshalb noch nicht z. B. für Überlegungen im Geschichtsunterricht oder beim Erläutern deutscher Dichtungen. Soll die geistige Spannkraft und Regsamkeit sich auf alle Unterrichtszweige übertragen, so muss dieselbe auch auf allen Gebieten geübt werden, und es müssen zahlreiche Verbindungsfäden gezogen werden zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern und Gedankenkreisen. Formale Ausbildung ist durch einen Unterrichtsgegenstand allein nicht zu erreichen. Also ist die Geometrie der formalen Bildung halber nicht zu betreiben: für ihr Fach erzielt sie geistiges Gewecktsein, aber nicht für jedes andere. So bleibt der andere Grund, der Schüler soll Herr der Raumformen werden und die Gesetze, die sich daraus ergeben, erkennen und im Leben anwenden können. Wir Menschen sind zu eng mit dem Raume verkettet, dass jeder heimisch sein soll in demselben. Daher muss der Schüler Flächen und Körper desselben scharf und genau auffassen, so scharf und genau, dass er neben vielen anderen Merkmalen und Beziehungen derselben zur menschlichen Arbeit auch deren äussere Form und Gestalt behält. Die Heimatkunde als Erdkunde, die Naturkunde und die Raumlehre berühren sich hier. Die Beziehungen der beiden erstgenannten Unterrichtsfächer bleiben hier ausser acht.

Wird aber die Raumlehre ihren Zweck erfüllen, wenn sie ausschliesslich Pappmodelle betrachtet und Kreidefiguren der Wandtafel behandelt? Solcher Unterricht mag für den strengen Mathematiker, dem der lückenlose Fortschritt seiner Wissenschaft alles ist, noch Interesse haben, der Lehrer der Erziehungsschule hat für ihn kein Verständnis. Daher stellt letzterer an den Anfang jeder neuen Unterrichtseinheit eine Aufgabe über die Raumgebilde seiner Umgebung. Nicht nur erzielt er dadurch ein gründliches Kennenlernen der Heimat, sein Schüler kommt dem aufgestellten Problem auch mit einer reichen Masse freisteigender Vorstellungen, mit Interesse entgegen. Freilich folgt daraus, dass nicht nur jeder Stoff der geographischen Heimatkunde, sondern auch der der Raumlehre individueller Art ist. Jeder Lehrer bekommt die nicht immer leichte Aufgabe in seinem Heimatsorte sich nach Gebilden für den Raumformenunterricht umzusehen. Vortreffliche, ausgezeichnete Anleitungen hierfür giebt das vorliegende Buch. Es wird Raumformenunterricht thatsächlich im Raume der Heimat getrieben: Schulhaus, Schulgarten, Plätze und Strassen der Stadt, Gebäude (Kirchen, Türme etc.) in ihrer ganzen Masse wie in den einzelnen Teilen (Verzierungen) sind in gewissenhaftester Weise beim Unterricht verwertet. Die Forderung, dies so zu thun ist recht alt und vielen Büchern, auch Theoretikern und Praktikern ganz geläufig, leider aber wird sie beim eigentlichen Unterricht als sehr unbequem oft nicht beachtet. Freilich müssen erst die Raumformen, die die Heimat bietet, recht genau auf ihre Verwendbarkeit beim Unterricht angesehen werden. Es müssen die Schüler zu ihnen geführt werden, bez. veranlasst werden, den betreffenden Gegenstand genau anzusehen. Je weniger selbständig die Schüler sind, um so mehr entsteht für den Lehrer die Pflicht, das Objekt unter seiner Aufsicht und Anleitung von seinen Schülern schätzen und messen zu lassen. Das sind umständliche, zuweilen auch wegen der Arbeit unter den Augen des Publikums recht unangenehme Dinge für den Lehrer, so unangenehm und umständlich, dass selbst Personen, die ein Wort zur Betrei-

bung des Schulunterrichts zu sprechen haben, sich gegen jeden Unterricht im Freien aussprechen. Für sie hat Göthe umsonst gesagt: «Die frische Luft des freien Feldes ist der eigentliche Ort, wo wir hingehören: es ist, als ob dort der Geist Gottes den Menschen unmittelbar anwehte und eine göttliche Kraft ihren Einfluss übte.» Auch E. M. Arndts Wart scheinen sie nicht zu verstehen: «— indessen war die Schule unter den Gespielen in Feld und Wald, auf Wiesen und Heiden und unter Blumen und Vögeln wohl die beste.» Nur auf solche Art und Weise des Betreibens des Raumformenunterrichts kann ein Zurechtfinden im Raume der Heimat und ein Beherrschen ihrer Formen erzielt werden. Wären im Schulunterrichte mehr thatsächliche, wirkliche Verhältnisse und weniger gedachte, angenommene (Figuren an der Wandtafel) behandelt worden, die jungen Leute, die häufig vorzüglich in der Mathematik bewandert sind, würden sich beim Messen und Berechnen eines Baumstammes, einer Ausschachtung nicht so ungeschickt anstellen, wie es meist geschieht. Darum muss sich auch die Raumlehre über Diesterwegs Standpunkt erheben und nicht erst zur Praxis kommen nach der Feststellung bestimmter Lehrsätze, die Praxis muss vielmehr Ausgang und Ziel sein.

Aus den «Beiträgen zum Unterr. i. d. Raumlehre» ist der geschickte Lehrer, der die Verhältnisse auch der Volksschule richtig zu beurteilen weiss, noch aus mancherlei zu erkennen. So betont er z. B. die anschauliche Beweisführung. Gerade dem Gefühl des Mathematikers widersteht es, die strenge mathematische Beweisführung zu verlassen. Auf höheren Stufen bei geistig reifen Schülern muss sie auch unter allen Umständen auftreten. Der Volksschüler aber hat nur in seltenen, ganz einfachen Fällen ein Verständnis dafür; er vermag nur in wenigen Ausnahmen die Schlussfolgerungen des Beweises zu übersehen, dass es geraten ist, sie ganz und gar aus der Volksschule zu entfernen. Die Wahrnehmungen durch die Augen sind einleuchtender und überzeugender als die verstandesmässige Überlegung und Schlussfolgerung beim mathematischen Beweis. Daher nur wirklich (real-) anschauliche Beweise in der Volksschule!

Im zweiten Abschnitt giebt der Herr Verfasser einen klaren und knappen Überblick über die geschichtliche Entwickelung der Raumlehre. Es ist dargethan, dass die Raumlehre bei den Ägyptern, den Griechen (Euklid, Plato im «Meno»), den Römern, in den Gelehrtenschulen und den Bauhütten des Mittelalters geübt wurde, bez. im hohen Ansehen stand. Comenius dringt auf anschauliche Darlegung der räumlichen Verhältnisse für die Kinder. Der «Schulmethodus» befiehlt die Verarbeitung der praktischen Geometrie an dem vor den Augen der Schüler liegenden Raume. Ferner wird nachgewiesen wie «praktische» und rein sachliche (abstrakte) Geometrie betrieben wurde. Mit Recht ist auf Pestalozzi's grosses Verdienst, auf seinen bedeutenden Einfluss hingewiesen. Dieser Teil des Abschnittes tritt naturgemäss in den Vordergrund. — Einen besonderen Wert erhalten die «Beiträge . . . » durch Aufzählung aller, einigermassen für den Gegenstand wichtigen Werke. Als solche, welche den Stoff in elementarer Weise behandeln, sind 32 und als solche, die ihn in wissenschaftlicher Weise darstellen 16 Werke nach Titel und Verfasser genau bezeichnet. Zu nennen wären vielleicht noch Lübsens Bücher und das ausführliche Lehrbuch der Planimetrie von W. Adam, Langensalza. Der Herr Verfasser macht den Vorschlag, die verschiedenen Lehrbücher a. dem Stoffe nach in 3 Abteilungen zusammenzustellen, je nachdem sie 1) «den vollen Inhalt der Euklidischen wissenschaftlichen Geometrie als Flächen- und Körperlehre behandeln, 2) als geometrische Formenlehre nur die Vorbereitung zu jener aufstellen und 3) als populäre Geometrie den nötigsten praktischen Stoff darlegen.» b. Dem Gange nach könnten die Schriften eingeteilt werden in solche, welche 1) vom Punkt zur Linie, zur Fläche, zum Körper fortschreiten; in solche, welche 2) von Körpern ausgehen und deren Elemente nur nach Form und Lage auffassen und 3) in solche, welche bei Betrachtung der einzelnen Teile der Körper sofort Messen und Berechnen berücksichtigen. — Die Fortsetzung des geschichtlichen Überblickes bis auf die neueste Zeit müsste nach Zillers Auffassung die Geometrie berühren. Diesem ist die Praxis Ausgang und Ziel; er fügt zur Anschaulichkeit des Unterrichts das Interesse; die Geometrie erhält ihre Stellung im Dienste

der Naturkunde. Wenn auch die vollen Klassen der Volksschule und sonstige ungünstige Verhältnisse der Ausführung der Zillerschen Darlegung hinderlich werden können, so hat doch gerade der Herr Verfasser in vorzüglichen Anweisungen das Erstreben des Ziller'schen Zieles gezeigt.

Dies führt zum dritten Abschnitt, zum zweckmässigen Betrieb der Raumlehre. Zweierlei berücksichtigt hierbei das Buch: a) die Wahl des Ganges, b) die Ausführung desselben. — Zu a. ist angegeben, dass nach gegenwärtiger Praxis bei Berücksichtigung der in den verschiedenen Schulanstalten gegebenen Verhältnisse hauptsächlich drei Wege für die Erreichung des Zieles gebränchlich sind; nämlich 1) die streng euklidische Weise ohne Vorbereitungskursus, 2) der wissenschaftliche Fortschritt mit einem vorbereitenden Kursus und 3) die anschauliche Darbietung des Stoffes und gleichzeitiges Feststellen der Regeln, welche im späteren Leben bei Anwendung der geometrischen Sätze in Frage kommen. Jede Richtung habe ihre Verteidiger, aber auch ihre Wiedersacher. Der Herr Verfasser entscheidet sich mit Rücksicht auf die für ihn in der 6. Klasse des Schullehrerseminars in Weimar vorliegenden Verhältnisse für die letzte Art. Die geometrische Formenlehre von Zizmann, die darauf fussende von Rossmanith, die Propädeutik der Geometrie von Falke, die Raumlehre, eine Grammatik der 'Natur von Fresenius, die Form- und Mafslehre von Niemeyer, die Geometrie der Volksschule von Zizmann und eine Programmarbeit von Mohr werden als ausgezeichnet genannt und scharf und bestimmt nach ihren Eigentümlichkeiten bezeichnet. — b) Die Auseinandersetzungen über die Ausführung des Lehrganges haben mit Recht an ihrer Spitze den bedeutungsvollen Satz, dafs ganz bestimmte Gegenstände der Kunst und Natur aufgefafst werden müssen. Der Unterricht beginnt nicht mit der Betrachtung des Modells in der Schule. Bevor hierzu geschritten wird, muss, nachdem im Ziel der zur Besprechung kommende Raumbegriff bezeichnet ist, von den Schülern angegeben sein, wo jener Körper (Fläche, Linie) in der Umgebung von den Schülern aufgefafst wurde. Die dabei freisteigenden Vorstellungen der Schüler sind zum Ausdruck zu bringen, weil dann sicherer eine «Einheit des Bewusstseins» entsteht und das Interesse des Schülers mehr an der Wirklichkeit als am Modell haftet.

Nach dem vorhin bszeichneten Wege kommen zuerst Körper zur Behandlung. In ausführlicher Weise ist dargelegt, wie die aufzufassenden Elemente nach Namen, Zahl, Form uud Lage berücksichtigt werden a) an dem wirklich vorhandenen Körper und b) an dem in Gedanken sich Vorzustellenden. Voll- und Hohlräume werden zur Anschauung gebracht. Zur ferneren Übung werden entsprechende Körper aus dem Leben aufgesucht und nach ihrer Eigenart gemerkt. Die Beziehungen der Geometrie zur Zeichenkunst werden berücksichtigt und die sinnige, poetische Auffassung passender Raumbeziehungen kommt zu ihrem Rechte. Alles Behandelte und Aufgefafste wird sprachlich genau ausgedrückt und schriftlich geübt. Bestimmte Buchstabenbenennungen werden schon jetzt als Orts- und Wertzeichen eingeführt.

Die immer zu übende Selbstthätigkeit der Schüler führt zum Bekanntwerden mit Zirkel, Lineal, Reifsschiene, Winkeldreieck. Mit diesen Dingen sollen die Kinder hantieren, für arme sind Inventarstücke anzukaufen. Ferner werden Netze und Modelle der Körper angefertigt. Körperschnitte, Abstumpfungen und Abschärfungen von Kanten und Ecken werden am weichen Thon, an Kartoffeln dargestellt. — Das, was vom Messen und Abschätzen und vom praktischen Erlernen des Messens gesagt ist — wie ganz genau bezeichnete Strecken und Flächen für Masseinheiten gefunden und bestimmt werden — ist so beherzigenswert, dass es im Buche selbst nachzulesen ist. Ebenso ist höchst beachtenswert, was über das Berechnen des Flächen- und Körperinhaltes und über das Aufsuchen der Berechnungsgesetze für Körper und Flächen gesagt ist.

Der vierte Abschnitt, der «eine Auswahl geeigneten Lehr- und Übungsstoffes bestimmt», bildet die Anwendungen der theoretischen Auseinandersetzungen. Es sind «die zur Darstellung der Körpernetze nötigen (15) Aufgaben» gestellt und gelöst. Sie betreffen 1) Zeichnen und Messen einer Linie, 2) Zeichnen und Messen des Winkels 3) Schnitte von zwei gleichen Kreisbogen welche über einer Geraden gezeichnet werden (Spitzbogendreieck, Bogenzweieck),

4) als Ergebnis das gleichseitige Dreieck, Halbieren der Grundlinie desselben und des Winkels an der Spitze, die Rechten an der Halbierungslinie. Daraus folgt 5) die Errichtung einer Senkrechten in einem gegebenen Punkte einer Geraden, 6) das Fällen der Senkrechten von einem ausserhalb der Geraden liegenden Punkte auf letztere, 7) das Halbieren eines gegebenen Winkels, 8) die Errichtung einer Senkrechten im Endpunkte der Geraden (angefügt: Peripheriewinkel, dessen Grösse im Halbkreis), 9) Errichten von je einer Senkrechten in den Endpunkten der Geraden, Parallele (Wechselwinkel), 10) Abtragen der Winkel, 11) zur Geraden durch einen Punkt ausserhalb derselben eine Parallele zu ziehen — vierfache Lösung, 12) ein Rechteck, 13) ein der Würfelfläche entsprechendes Viereck (Quadrat), 14) Rhombus und 15) Rhomboid zu zeichnen. — Hierauf können dargestellt werden das Netz vom Tetraeder, vom Oktaeder, vom Ikosaeder, vom Würfel, von der quadratischen, geraden oblongischen, geraden rhombischen und geraden rhomboidischen Säule, des Cylinders, der quadratischen Pyramide, des geraden Kegels, der geraden abgestumpften quadratischen Pyramide, des geraden abgestumpften Kegels. Nachdem noch die Zeichnung des regelmässigen Sechs-, Zehn- und Fünfzehnecks und die Darstellung von regelmässigen Figuren mit doppelt so viel Seiten gelehrt ist, werden angefertigt die Netze einer Menge von Prismen, Pyramiden und abgestumpften Pyramiden. In ebenso sauberer übersichtlicher Weise sind in 9 Gruppen die mathematischen Körper aufgeführt. Viele interessante Schritte, Entstehenlassen neuer Körper durch dieselben, mathematische Gesetze für den Weiterstrebenden sind gegeben. In einzelnen Fällen würde manchem Lernenden eine nähere Andeutung der Herleitung sehr erwünscht kommen.

Aus «der Betrachtung, Darstellung, Ausmessung und Berechnung der geometrischen Körper und ihrer Elemente wird zugleich der ganze Bedarf der Raumlehre, und zwar der Körperlehre oder Stereometrie, sowie der Flächenlehre oder Planimetrie gewonnen, so dass die Volksschulen damit abschliessen können, während höhere Schulen dann den eigentlich wissenschaftlichen Gang beginnen.»

Die methodische Behandlung jedes einzelnen Körpers umfasst 20 Anschauungsabschnitte, wovon hier genannt sein soll das Ausziehen der Quadratwurzel, (w o f ü r e i n B e d ü r f n i s b e i m S c h ü l e r w a c h g e r u f e n w i r d), Herstellen der Flächen-, Kanten-, Eckenachsen, Grund- und Aufrisszeichnungen, perspektivische Darstellung der Körper.

Ein Unterrichtsbild über den Würfel, welches in ausführlicher Darstellung die Behandlung zeigt a) für die Mittelstufe und b) für die Oberstufe beschliesst das Buch.

Das vorliegende Buch ist seiner Eigenart und seiner vielen hervorstechenden Vorzüge halber allen Volksschullehrern zum fleissigen Studium aufs wärmste zu empfehlen.

R u h l a. W i n z e r.

II.

Florin. Die Methodik der Gesamtschule. Zürich. Friedrich Schulthefs, 1886. 2. verbesserte Aufl. Preis 1 M.

Die «einklassige Schule« ist das Stiefkind unter den Erziehungsanstalten. Ziller rechnet sie in der «Grundlegung« zu den Schularten, in welchen die Erteilung eines pädagogischen Unterrichts erschwert ist; von andrer Seite wurde neuerdings geradezu behauptet, dafs für einen wahrhaft pädagogischen Unterricht ihr die Schwingen gebunden und der blofse Versuch eines solchen Danaidenarbeit sei. Dörpfeld, der sich in seiner Schrift: «Zwei pädagogische Gutachten« mit Wärme der Verachteten annimmt und mit aufserordentlicher Feinheit eine stattliche Zahl von Vorzügen ans Tageslicht zu ziehen versteht, kann nicht umhin, zuzugestehn, dafs ihre Hauptmängel so schwere Hemmnisse für die Arbeit bieten, dafs dieselben auch von dem fleifsigsten und geschicktesten Lehrer nicht überwunden werden können. — Die Scheu, verlorene Mühe sich zu bereiten, mag deswegen mit der Grund gewesen sein, dass bis vor kurzem von seiten der Herbart-Zillerschen Richtung die einklassige Schule keine eingehende Berücksichtigung gefunden hat. Das ist um so bedauerlicher, als ein grofser Teil unserer Schulen zu den einklassigen gehört und die Gefahr nahe liegt, dafs mancher Lehrer, welcher auf dem Seminare mit den Grundgedanken der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre und ihrer Übertragung auf gegliederte Anstalten vertraut worden ist, leicht entmutigt wird, wenn die Ideen, welche ihn begeistern, sich in den ungegliederten Landschulen

durchaus nicht so leicht verwirklichen lassen und Mifsgriffe und geringe Erfolge die Früchte seines Strebens sind.

Das vorliegende Schriftchen gedenkt dem Übelstand abzuhelfen. Der Verfasser will methodische Grundsätze für die Leitung der «Gesamtschulen«, worunter er die Anstalten versteht, die in Deutschland mit dem Namen «einklassige Schulen» bezeichnet werden, geben, sich aber nicht, wie das oft geschieht, «einiger allgemeiner Rezepte, die aus ungesichteter subjektiver Erfahrung zusammengebraut sind«, begnügen, sondern die aufzustellenden Mafsregeln aus den Grundsätzen einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre ableiten.

Wenn die einklassige Schule noch Anspruch auf die Eigenschaft einer Erziehungsschule im Herbart-Zillerschen Sinne machen will, so muss sie die Erzeugung des Interesses sich als nächstes Ziel stellen. Daraus aber würden sich die weiteren Forderungen der Auswahl und Anordnung der Hauptunterrichtsstoffe nach den kulturhistorischen Stufen, der Verbindung aller Lehrfächer untereinander und der Durcharbeitung des Stoffes nach den formalen Stufen ergeben. Der Verfasser ist dieser Meinung, wenn er sagt, dass auch für die Gesamtschulen «die allgemeinen pädagogischen und methodischen Prinzipien, welche für die Leitung einer einzelnen Klasse in Betracht kommen, ihre volle Geltung behalten.» Deswegen will er sich auf die Besprechung des Lehrplanes nicht einlassen, weil er annimmt, dafs es sich in Bezug auf denselben hier nur darum handeln könne, «voraussichtlich die Grenzen des Stoffes zusammenzuziehen»; auch die Verbindung der Lehrfächer und die Durcharbeitung der Stoffe scheint ihm sich nicht wesentlich anders zu gestalten als in jeder gegliederten Anstalt. Dagegen betrachtet er 1. die Gliederung der Schule nach Abteilungen (a. die Zusammenziehung der einzelnen Jahrgänge, b. den Stundenplan), 2. den Einflufs der Gliederung auf den Unterricht und die stillen Beschäftigungen, 3. das Lehrschülersystem als die Hauptpunkte, in welchen die Führung von Gesamtschulen von der Einzelklasse abweicht, und widmet diesen auf 73 Seiten den Hauptteil seiner Arbeit.

Wird man gern zugeben, dafs die von ihm ausführlich behandelten Fragen wesentliche Punkte für eine erfolgreiche Handhabung des Unterrichtes in der einklassigen Schule sind, so mufs doch darin, dafs der Lehrplan so wenig berücksichtigt ist, eine bedenkliche Lücke der Arbeit gefunden werden. Gerade wenn man sich, wie der Verfasser es thut, auf Zillerschen Boden stellt, ist die Feststellung des Lehrplanes eine Kernfrage für die einklassige Schule und nicht minder wichtig, als die Gliederung der Abteilungen und die Einrichtung des Stundenplans. —

Der Gedankengang des Verfassers ist erklärlich, aber nicht zu rechtfertigen. Florin hat die Gesamtschule zu sehr als «Repräsentant mehrklassiger Schulen unter Führung eines Lehrers» aufgefafst und deshalb eine zu grosse Anzahl von Abteilungen für jedes Unterrichtsfach, für die Gesinnungsfächer z. B. 5 (von denen einige einen zweijährigen Lehrgang haben), angenommen und verlangt nun, dafs jede Abteilung in selbständigem Gange die für sie sich eignende Kulturstufe durcharbeite, im ganzen unbekümmert um den Weg, welchen die Nachbarabteilung einzuschlagen hat. — Wenn sich das in Wirklichkeit erreichen liefse, wäre eine grofse Frage mehr gelöst. Ich bin kühn genug, es zu bezweifeln. Durch die selbständige Führung einer solchen Zahl von Abteilungen wird nicht nur eine heillose Zersplitterung der Zeit und Kraft des Lehrers herbeigeführt, sondern der geringe Anteil unmittelbaren Unterrichts, welcher während eines Lehrgangs auf eine Abteilung entfällt, wird nicht ausreichen zu einer ruhigen Vertiefung des Kindes, zu der unerläfslichen Verknüpfung und Anwendung des Betrachteten; der Faden des Unterrichtes mufs so oft und ohne Zweifel an ungeeigneten Stellen abgerissen werden, dafs schliefslich nicht Interesse, aber Zerstreutheit und Langeweile Frucht der Arbeit sein werden.

Der grosse Gedanke, die Unterrichtsstoffe dem Gedankenmaterial derjenigen kulturgeschichtlichen Entwicklung zu entlehnen, die dem gegenwärtigen Geisteszustand des Zöglings parallel ist, lässt sich auf diese Weise in der einklassigen Schule nicht verwirklichen. Vielleicht könnte man sich der Idee wenigstens nähern, wenn eine Zusammenziehung der angenommenen 8 kulturhistorischen Stufen in 3 Hauptstufen (Vorbereitungs-, alt- und

neutestamentliche Stufe)*) sich rechtfertigen liefse und die unterrichtliche Durcharbeitung derselben mit den in 3 Hauptgruppen untergebrachten Kindern (denn mehr Abteilungen möchte ich in den Gesinnungsfächern aus den angedeuteten Gründen nicht annehmen) der Natur des kindlichen Geistes, der jeweiligen Apperzeptionsstufe nicht widersprechen würde. Selbst in dieser Form wird eine Übertragung des Zillerschen Lehrplansystems auf die Verhältniffe der einklaffigen Schule noch aufserordentliche Schwierigkeiten bieten und die ganze Kraft eines Lehrers beanspruchen; denn derselbe mufs den Lehrplan so gründlich beherrschen, dafs er nicht nur alle Fugen genau kennt, in denen die Fächer einer Abteilung zusammenhängen, sondern es müffen ihm auch fortwährend die Berührungspunkte gegenwärtig sein, welche die verwandten Stoffe verschiedener Abteilungen haben, um mit Leichtigkeit eine Zusammenziehung naheliegender Jahrgangsstufen an geeigneten Stellen ins Werk zu setzen.

Dabei gehe ich immer noch von günstigeren Verhältniffen aus als der Verfaffer. Er hat die schwierigste Art der Gesamtschulen im Auge, in welcher 8—9 Jahrgänge von einem Lehrer fast immer gleichzeitig nebeneinander unterrichtet werden, eine Einrichtung, wie wir sie in unserem Vaterlande kaum noch kennen. Nach dem Schulgesetze im Grofsherzogtum Sachsen und den «allgemeinen Bestimmungen» im Königreich Preufsen sind die beiden Jahrgänge der Unterstufe mit einer weit geringeren Stundenzahl wöchentlichen Unterrichts bedacht als die Mittel- und Oberstufe, wodurch der grofse Vorteil entsteht, dafs in den wichtigsten Fächern der Lehrer sich der Ober- und Mittelstufe allein widmen und den Sachunterricht der Unterstufe infolgedeffen an der Stelle des Stundenplans unterzubringen imstande ist, wo die oberen Stufen den mündlichen Unterricht leichter entbehren können. — Damit sind wir in die Besprechung des ersten Hauptteils des Schriftchens eingetreten, in welchem der Verfaffer die Organisation der Gesamtschule behandelt. «Das Natürlichste schiene nun», so sagt er, «die 8 Jahrgänge in 8 (neun) getrennten Klaffen zu unterrichten», damit aber der den einzelnen Altersstufen unmittelbar vom Lehrer zu erteilende Unterricht nicht zu kurz bemeffen wird, macht sich eine Zusammenziehung der Jahrgänge nötig, in der Regel dürfen nicht mehr als 2 derselben verschmolzen werden; «durch die Natur der Jahrgangnummer» und die Eigenart der Unterrichtsgegenstände wird aber die Zusammenziehung so beeinflufst, dafs sich für die meisten Unterrichtsfächer 5, bez. 6, im Rechnen sogar 7 Abteilungen ergeben, die bei der Gliederung des Schulhalbtags in 2 Lehrgänge (jeder von $1^1/_2$ Std. Länge) nach einander zu unterrichten sind. Zeitweilige «bewegliche Zusammenziehungen» sind, soweit die Natur des Stoffes und die Apperzeptionsfähigkeit der Kinder es gestattet, nicht ausgeschloffen.

Was die Gesichtspunkte betrifft, nach denen die Zusammenziehung, bez. die getrennte Führung der Jahrgänge stattzufinden hat, so kann nicht bestritten werden, dafs das erste Schuljahr in einzelnen Fächern gesondert zu unterrichten ist, auch unterliegt es keinem Zweifel, dafs dem letzten Jahrgange gegenüber der Unterricht auf eine abschliefsende, den Bewufstseinsinhalt des Kindes überblickende und gliedernde Behandlung hinzuarbeiten hat, doch wird daraus, eben wegen der Ungunst der Verhältniffe, nicht das Recht, auch diesem Jahrgange in einzelnen Stunden gesonderten Unterricht zu erteilen, abgeleitet werden dürfen; es würden sonst, wie die übrigens in anderer Hinsicht sehr treffenden Ausführungen des Verfaffers über die Art und Weise dieser abrundenden Betrachtung befürchten laffen, durch eine solche Bevorzugung des letzten Jahrgangs die übrigen Abteilungen eine empfindliche Vernachläffigung und Schädigung erfahren. Dem berechtigten Ziele wird durch die Hilfe, welche die stillen Beschäftigungen, die deutschen Aufsätze, die s. g. Episoden gewähren, zuzusteuern sein.

Auch die Behauptung Florins, mit welcher er die grofse Zahl seiner Abteilungen stützt, dafs durch eine Maffenverschmelzung von 3—4 Jahrgängen im mündlichen Unterrichte ein Druck auf die Individualität der Kinder stattfinde, läfst sich nicht widerlegen, aber es wird sehr die Frage sein, ob der gröfsere pädagogische Vorteil dadurch gewonnen wird, dafs man z. B. 4 Jahrgänge nacheinander, jeden Jahrgang $^1/_4$ Stunde mündlich und $^3/_4$ Stunden schriftlich beschäftigt, oder

*) Staude. «Die kulturhistorischen Stufen» im Unterricht der Volksschule. Pädag. Studien 1880, 1881, 1884.

dadurch, dafs man 20 Min. lang alle 4 Jahrgänge im mündlichen Unterrichte vereint, dann 20 Min. die beiden unteren mündlich, die beiden oberen schriftlich, bez. umgekehrt, beschäftigt und die letzten 20 Min. wieder alle 4 Jahrgänge gemeinsam unterrichtet. Wenn der Verfaffer Goltzsch*) für sich anführt (er hätte sich auch auf Zerrenner**) stützen können), die beide das Heil in der Menge der Abteilungen zu finden glauben, so läfst er wohl dabei aufser acht, dafs weder der eine, noch der andere die Erziehungsschule in unserem Sinne im Auge hatte, sondern ihr Ziel mehr oder weniger auf die Erlangung der Fertigkeit im Lesen, Schreiben, Rechnen und Auswendiglernen richteten; so wurde es ihnen leicht, eine Anzahl von Abteilungen, namentlich bei starker Ausnutzung des Lehrschülersystems, einen gesonderten Gang zu führen, weil die Gegenstände, mit denen sie sich beschäftigten, wenig mündliche Unterweisung, aber viel Übung der Schüler erfordern. — Im Hinblick auf diesen Gesichtspunkt könnte man mit den 4 Abteilungen des Verfaffers im Zeichnen und Schreiben, den 5, bez. 6 im deutschen Unterricht und den 7 Abteilungen im Rechnen einverstanden sein, wenn ich es auch persönlich immer noch für rätlicher erachte, in den beiden letztgenannten Fächern mehr zu verschmelzen, auch die Zusammenziehung der II. und III. Gesangklaffe zu einer ständigen mit zeitweiliger getrennter Führung für angemeffener halte. Dagegen sind die 5 Abteilungen in Religion, Geschichte, Geographie (in Bezug auf Naturkunde mildert der Verfaffer seinen Standpunkt, indem er häufige vorübergehende Zusammenziehungen empfiehlt) nicht zu rechtfertigen, weil der volle Bildungsertrag dieser Gegenstände durch den Mangel an umfaffender mündlicher Unterweisung nicht erzielt werden kann. Das wird durch einen Blick auf den Stundenplan noch einleuchtender werden. Ich greife den ersten besten Lehrgang heraus: Montag von 8—9½ Uhr Religion mit allen Schülern; jede von den 5 Abteilungen erhält 18 Min. mündlichen Unterricht, die übrigen 72 Min. werden durch stille Beschäftigung «Aufgaben aus der Religion» ausgefüllt. Am mannigfaltigsten ist die mittelbare Beschäftigung der I. «Klaffe» (1. und 2. Schuljahr). Es folgen aufeinander: 18 Min. mündlicher Unterricht, 36 Min. Memorieren von Sprüchen aus der Religion unter Beaufsichtigung von Lehrschülern, 36 Min. Aufgaben aus dem Rechnen, ob auch unter Leitung der Helfer ist nicht ersichtlich; also 18 Min. Unterricht von seiten des Lehrers gegen 72 Min. mittelbaren Unterricht in einem Lehrgang, für die Schulwoche kommen von 25 Std. 34 Min. Unterricht nur 5 Std. 46 Min. auf die mündliche Unterweisung durch den Lehrer, dagegen 19 Std. 48 Min. auf mittelbare Beschäftigung, wovon allerdings etwas mehr als 13 Std. von Lehrschülern beaufsichtigt werden. Damit ist für alle Abteilungen ungefähr das Verhältnis des mündlichen Unterrichtes durch den Lehrer zu den mittelbaren Beschchäftigungen gekennzeichnet. Dafs dieses ein entschiedenes Mifsverhältnis ist, sagt einem schon der pädagogische Takt. Die Folge von dieser Einrichtung wird sein, dafs auch bei dem der Apperzeptionsstufe des Kindes entsprechendsten Stoffe und bei aller methodischen Tüchtigkeit des Lehrers das Interesse, welches durch den unmittelbaren Unterricht erzeugt worden ist, durch die Menge der stillen Beschäftigung bald der gräfslichsten Langeweile der Kinder weichen mufs. Es wird eine Verdummung der jüngeren Kinder eintreten, die Gefahr des mechanischen Einpaukens durch die Lehrschüler liegt nahe und für die älteren Jahrgänge wird es an paffenden Stoffen für die schriftliche Beschäftigung fehlen, weil dem Lehrer für die gründliche Durcharbeitung und die vielseitige Betrachtung eines Gegenstandes die Zeit fehlt. Ich fürchte sehr, dafs der Schüler nicht zur Vertiefung und der arme Lehrer, der wie ein gehetztes Wild von einer Abteilung zur andern trotten mufs, nicht zur «Besinnung» kommt. Hier pafst das so oft angezogene Wort Herbarts von der tollen Mannigfaltigkeit im Bewufstsein eines Schülers, der an einem Schultage durch eine Reihe heterogener Lektionen getrieben wird, auf den Kopf des Lehrers.

Wie der allzuhäufige Wechsel in der Beschäftigung der Abteilungen nicht zur Sammlung der Kinder beiträgt, so auch nicht das für Klaffe I angesetzte Memorieren und die Beschäftigung mit Rechenaufgaben während des Religionsunterrichtes

*) Goltzsch. Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen.

**) Zerrenner. Mitteilungen, die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend.

der übrigen Abteilungen. In den Lehrgängen für Dienstag und Freitag, zum Teil auch in denen für Mittwoch und Sonnabend ist die Anordnung der Beschäftigung der Kinder eine ansprechende; dafs am Ende der Lehrgänge in Rechnen und Deutsch Zeit für Durchsicht der schriftlichen Arbeiten angesetzt ist, wobei die älteren Jahrgänge Hilfe leisten, kann nur Beifall finden, in anderen Lehrgängen vermifst man diese Angabe; die allgemeinen und besonderen Bemerkungen, die dem Stundenplan beigegeben sind, wird man beachtenswert finden.

Der zweite Teil der Arbeit zeigt, welchen Einflufs die eigenartigen Verhältniffe der einklaffigen Schule auf die Erteilung des Unterrichts ausüben, und behandelt mit grofser Ausführlichkeit das Kapitel der stillen Beschäftigungen. Das ist der gelungenste und ansprechendste Abschnitt des Schriftchens, er kann allen Lehrern der einklaffigen Schule, auch denen, welche den übrigen Ausführungen des Verfaffers nicht beistimmen, warm empfohlen werden. Daffelbe sei in Bezug auf die Bemerkungen über die Benutzung des Lesebuchs im Dienste der stillen Beschäftigungen noch besonders hervorgehoben. Nur den Gedanken des Abschnittes können wir nicht unterschreiben, dafs schon in Schulen mit nur 2 Klaffen (Abteilungen) die Kinder die Hälfte des Schultages still zu beschäftigen wären, und dafs in der Gesamtschule vier Fünfteile der Zeit der stillen Beschäftigung zufallen müfsten. Das erste wird kein pädagogisch gebildeter Lehrer thun und das andere mufs auf jeden Fall verhütet werden, wenn die mittelbare Beschäftigung nicht jeden pädagogischen Wert verlieren soll. «Die Volksschule (einklaffige Schule) ist allerdings in sehr beschränkte Verhältniffe gestellt; deshalb mufs ein Lehrverfahren, das sich ihr anbietet, in diese Schranken sich zu schicken wiffen.» Dieses Wort Dörpfelds scheint uns hier, wie auch in Bezug auf den 1. Teil des Schriftchens das Richtige zu treffen.

Gegen die das Lehrschülersystem betreffenden grundlegenden Gedanken des letzten Abschnittes, dafs nicht die Entwicklung und Veranschaulichung von etwas Neuem, sondern nur das Üben und Einprägen unterrichtlich behandelter Stoffe und die Korrektur schriftlicher Arbeiten durch Lehrschüler geschehen könne, läfst sich nichts Gegründetes sagen. Jedenfalls wird eine nicht zu ausgedehnte Verwendung der Lehrschüler anzuempfehlen sein. Das Memorieren, das Abhören von Gedichten, auch das Einprägen von Abschnitten aus dem Geschichtsunterricht möchte ich aus sehr naheliegenden Gründen nur ausnahmsweise von Lehrschülern beaufsichtigen laffen.

Die äufsere Ausstattung des Buches ist in der 2. Aufl. um ein bedeutendes ansprechender geworden; die meisten in der 1. Aufl. auftretenden Druckfehler sind weggefallen, eine Anzahl von Kürzungen laffen den Ausdruck bestimmter erscheinen, einige Zusätze beseitigen etwaige Mifsverständniffe. Im Lektionsplan sind einige Fehler stehen geblieben, so die falsche Numerierung der Klaffen: Montag und Donnerstag 3., Dienstag und Freitag 1. und 3. Lehrgang; die falsche Summierung der für das 1. und 2. Schuljahr angesetzten Stunden (S. 29) wirkt sinnentstellend. Für «Heimatskunde» ist «Anschauungsunterricht» eingesetzt, im 3. Lehrgang von Dienstag und Freitag ist aber die Korrektur nicht durchweg berücksichtigt worden.

Jena. Reich.

III.

Prof. Dr. Rudolf Arendt in Leipzig, **Materialien für den Anschauungs-Unterricht in der Naturlehre.** Für Volks- und Mittelschulen, sowie Seminarien methodisch bearbeitet. Vierte umgearbeitete und vermehrte Auflage mit 108 Figuren. Hamburg und Leipzig. Verlag von Leopold Vofs. 1885. Preis Mk. 1.60.

Die Arendtschen Unterrichtsbücher bedürfen keiner Empfehlung mehr. Die grofse Verbreitung, die sie gefunden, ist Beweises genug für ihre Vortrefflichkeit. Doch mufs auch an dieser Stelle die bedauernswerte Thatsache hervorgehoben werden, dafs der Verfaffer auch heute noch nicht die gehörige Würdigung findet. Zwar ist die Anzahl der Schulen, in welchen seine Methode Eingang gefunden, Legion. Wie viele der betreffenden Lehrer wiffen aber, dafs sie nach Arendt unterrichten? Wohl die gröfsere Hälfte folgt sklavisch ihrem «Baenitz» und nennt ihr Verfahren die «Baenitzsche Methode.» Und doch kann und darf von einer solchen nicht die Rede sein, indem alle Baenitzschen Lehrbücher, so weit sie sich auf Chemie beziehen, welchen Titel sie auch führen

mögen, eine bis ins Detail genaue, allerdings mehr oder weniger komprimierte Nachahmung der Arendtschen Lehrbücher sind.*) Arendt ist es, der als eben so tüchtiger Fachmann wie Pädagoge den chemischen Unterrichtsstoff in der bekannten kunstvollen Weise anordnete, und Baenitz ist ihm hier einfach gefolgt, teils mit, teils ohne Nennung des geistigen Vaters «seiner Methode.» Es ist deshalb sehr zu wünschen, dafs dieses thatsächliche Verhältnis in Lehrerkreisen immer mehr bekannt werde, damit auch die Arendtschen Lehrbücher als die ursprünglichen und bahnbrechenden den Baenitzschen gegenüber immer mehr Verbreitung finden. Es steht dies um so mehr zu hoffen, als Arendt in seinen «Grundzügen der Chemie» und in dem «Leitfaden für den Unterricht in der Chemie» vortreffliche Hilfsmittel auch für solche mittlere und höhere Lehranstalten bietet, welche der Chemie eine blofs beschränkte Unterrichtszeit widmen können.

In dem vorliegenden Werkchen handelt es sich um eine Vorbereitung des chemischen Unterrichts, welche durch die Natur des Gegenstandes gefordert wird. Ausführlich spricht sich der Verfaffer darüber in seiner «Technik der Experimentalchemie» I. Band S. XXVI und ff. aus. Da die Naturwiffenschaften alle Begriffe aus Vorstellungen gewinnen, welche auf direkter sinnlicher Wahrnehmung beruhen, so ist das erste, was ein bezüglicher Unterricht zu leisten hat, klare, korrekte, mehr oder weniger umfaffende Anschauungen zu schaffen. Botanik, Zoologie und Mineralogie sind in dieser Hinsicht deshalb sehr günstig gestellt, weil einmal das Kind auf diesen Gebieten schon eine sehr reiche Lebenserfahrung besitzt, so dafs es sich sehr oft, blofs um Ordnung und Klärung des vorhandenen Vorstellungsmaterials handelt und weil sodann, wo dieses nicht der Fall ist, sich mit leichter Mühe Anschauungsobjekte vor die Sinne führen laffen. In Physik und Chemie liegt die Sache insofern anders, als es sich hier nicht um Anschauung eines Seienden, Bestehenden handelt. Diese zwei Disziplinen haben es vielmehr mit Veränderungen entweder des Zustandes oder der Substanz zu thun. Weil sie aus diesem Grunde beobachtend zu Werke gehen müffen, setzen sie schon eine gröfsere Verstandesreife voraus.

Immerhin besteht zwischen Physik und Chemie wieder ein wesentlicher Unterschied. Die Physik hat es in ihrem elementaren Teile nur mit äusseren Veränderungen zu thun, welche der Beobachtung direkt zugänglich sind, so dafs das Begreifen physikalischer Vorgänge aufserordentlich erleichtert ist. Aufserdem bringt das Kind auch aus diesem Gebiete eine grofse Menge von Anschauungen in die Schule mit, welche im Unterricht gleich verwertet werden können.

«Ganz anders, als Unterrichtsgegenstand anscheinend viel ungünstiger verhält sich in dieser Beziehung die Chemie, da sich kein einziger chemischer Vorgang direkt beobachten, also auch keine chemische Anschauung im eigentlichen Sinne des Wortes unmittelbar durch sinnliche Wahrnehmung gewinnen läfst. Die chemischen Vorgänge vollziehen sich eben im Verborgenen. Sie wickeln sich nicht zwischen wägbaren Maffen, sondern zwischen kleinsten Körperteilchen ab, und da sich diese selbst unserer Wahrnehmung entziehen und wahrscheinlich ewig verschloffen bleiben werden, da überdies der Verlauf fast aller chemischen Prozeffe keine mefsbare Zeit besitzt, sondern Anfang und Ende in der Regel zusammenfallen, so erklärt sich daraus zur Genüge die Unmöglichkeit, durch blofse Anschauung chemische Vorstellungen zu gewinnen.»

Zwar sind die chemischen Vorgänge in unserer Umgebung den physikalischen an Zahl und Mannigfaltigkeit weit überlegen. Ernährung, Wachstum und Absterben von Pflanzen und Tieren, Entstehung und Veränderung der Mineralien, die Umgestaltung der Erdoberfläche sind Folgen chemischer Umsetzungen. Ebenso sind die Verrichtungen im häuslichen und industriellen Leben, wie Zubereiten der Nahrungsmittel, Erzeugen von Licht und Wärme, die Gewinnung zahlreicher Stoffe aus Mineralien, die Bearbeitung pflanzlicher und tierischer Materialien zu Nutzstoffen, zum grofsen Teil chemischer Natur. Und von all' diesen chemischen Vorgängen ist das Kind in gewiffem Sinne Augenzeuge vom ersten Lebensjahre an. Aber die bezüglichen Beobachtungen sind, doch keine chemischen Beobachtungen,

*) Vergl. »An Herrn Dr. Baenitz« von Dr. Arendt, Separat-Abdruck aus der Allgem. deutschen Lehrerzeitung, No. 20, 1882, und Technik der Experimentalchemie v. Arendt, S. CIII—CV.

sie geben von dem chemischen Vorgange, welcher das Wesen der beobachteten Erscheinung ausmacht, nicht die mindeste Anschauung. Der Beobachter gewinnt durch das, was er sieht, gar keine Klarheit darüber, was sich vor seinen Augen eigentlich abwickelt. Die Flamme einer Stearinkerze hat für ihn nur Interesse durch das Licht und die Wärme, welche sie verbreitet. Dabei sieht man allerdings, dafs dieselbe allmählich kleiner wird, der Docht sich schwärzt und langsam verbrennt; was aber aus dem Material des Lichts wird und in welcher Weise die Flamme aus ihr entsteht, woher die Wärme rührt und wo der Docht hinkommt, das sagt die Anschauung nicht. Die Beobachtung ist also eine rein physikalische: wir sehen die Länge der Kerze allmählich abnehmen, die weifse Farbe des Dochts in Schwarz übergehen, die feste Stearinsäure flüffig werden — und weiter nichts. Wenn durch den Strich eines Zündhölzchens zunächst die Maffe explodiert, dann der Schwefel langsam abbrennt und schliefslich sich das Holz entzündet, so sieht man nur einen einzigen Prozefs: die Entwicklung von Wärme und Licht. «Dafs der in der Zündmaffe gebundene Sauerstoff durch seine momentane Übertragung an den neben ihm befindlichen Körper die Explosion verursacht, dafs der Schwefel durch Aneignung des atmosphärischen Sauerstoffes zur Entstehung der schwefligen Säure Veranlaffung giebt und dafs das Holz endlich unter vollständiger Verbrennung in Kohlensäure und Waffer aufgeht, ergiebt die Anschauung keineswegs.» Ganz ebenso verhält es sich mit dem Chemismus unseres Lebens und mit den chemischen Operationen der Haushaltung und der Industrie. Alle chemischen Umwandlungen sind für den Beobachter eben nichts als physikalische Erscheinungen, Veränderungen des Aggregatzustandes, der Gröfse, der Form und Farbe. «Die chemischen Prozesse, welche diesen physikalischen Veränderungen zu Grunde liegen, bleiben unserem Blicke völlig verschlossen, und selbst der nüchternste und aufmerksamste Beobachter wird daraus auch nicht eine einzige Vorstellung gewinnen können, welche einer chemischen Betrachtung der Naturvorgänge irgendwie als Basis pienen könnte.»

Aus dieser Thatsache ergiebt sich für den chemischen Unterricht von vornherein die Nötigung, zum Experiment seine Zuflucht zu nehmen, und da dieses in erster Linie auch blofs eine physikalische Wahrnehmung vermittelt, mufs gleichzeitig eine Verstandesoperation hinzutreten, welcher es auf Grund einer oder — wie es in den allermeisten Fällen sein wird — einer ganzen Reihe von Beobachtungen möglich ist, zu einer richtigen Anschauung von dem Wesen des Vorgangs zu verhelfen. «Die Chemie mufs ein fortdauernder Anschauungsunterricht sein, bie dem die Beobachtung mit der Erklärung immer Hand in Hand geht.» Die Hauptschwierigkeit des chemischen Unterrichts besteht demnach in der paffenden Auswahl der Anschauungsobjekte und in der geordneten Aufeinanderfolge der Versuche. In seinen «Materialien» hat Arendt diese Schwierigkeit in vorzüglicher Weise gehoben.

Die «Materialien» bietet der Verfaffer als Vorschule für den höheren Unterricht in Physik und Chemie und bestimmt sie daher für Schüler vom siebenten (oder achten) bis 14. Lebensjahr. Mit Ausschlufs der Optik, Akustik, Statik und Mechanik fester Körper umfaffen sie alles, was jeder ohne Rücksicht auf künftigen Beruf sich während der Schulzeit aneignen soll. Physikalisches und Chemisches ist, wenn auch der Form nach meistens getrennt, so doch dem Inhalte nach mit einander verbunden. Zunächst werden die chemischen Anschauungsobjekte nur nach ihrem äufseren Verhalten betrachtet, es werden blofs die Eigenschaften geprüft, welche der sinnlichen Anschauung direkt zugänglich sind. Diesen rein physikalischen Anschauungen mischen sich bald auch chemische bei, bis in der Weiterentwicklung des Unterrichts die letztern den erstern gegenüber schliefslich in den Vordergrund treten. Das früher Beobachtete findet stets geschickte Verwertung zur Lösung neuer Räthsel, und neue Beobachtungen beleuchten das, was früher unverständlich erschien. «Auf eine solche Weise wird es möglich, von den chemischen Erscheinungen trotz der Verborgenheit, mit der sie sich vollziehen, dennoch richtige Vorstellungen zu gewinnen, welche sich, wenn auch nicht unmittelbar, so doch auf geradem Wege und in unzweifelhafter Weise aus der Beobachtung entwickeln.«

Bei der Auswahl der Stoffe hat Arendt einen Mittelweg eingeschlagen zwischen den beiden Extremen:

1) «Es ist alles aus dem Unterrichte zu verbannen, was keine Anknüpfungspunkte an die durch die Erfahrung gewonnenen Vorstellungen findet oder sich mit den übrigen Objekten des naturkundlichen und allgemeinen Unterrichts in keinen Zusammenhang bringen läfst.»

2) «Für die Einrichtung eines elementaren chemischen Unterrichts und die Auswahl des für ihn nötigen Lehrstoffes darf nur das Intereffe dieses Unterrichtes selbst und die Rücksicht auf eine möglichst erfolgreiche Vorbereitung für den höheren Unterricht in diesem Fache mafsgebend sein.»

Diesen Mittelweg hat der Verfaffer dadurch zu finden und einzuhalten gesucht, dafs er folgenden Grundsatz als Richtschnur nahm:

«Man darf für die Förderung des Unterrichts in der Naturlehre von der Schule nichts verlangen, wofür ihr nicht eben dadurch, dafs sie es gewährt, wiederum ein Aequivalent für die Förderung ihrer ideellen und materiellen Ziele dargeboten wird.»

Bei der Durchführung dieses Grundsatzes sind hauptsächlich 3 Rücksichten mafsgebend gewesen:

1) Der allmähliche Fortschritt von einfachen und unmittelbar anschaulichen Erscheinungen zu verwickelteren und der Anschauung sich mehr und mehr entziehenden.»

2. «Die materiellen Ziele des Unterrichts.»

3. «Die Rücksicht auf den höheren Unterricht». Für die Volksschule, welche wohl nie an einen systematischen Unterricht in der Chemie denken kann, kommen blofs die Gesichtspunkte 1 und 2 in Betracht. Was den ersten anbetrifft, so stiefs der Verfaffer auf grofse Schwierigkeit bei der Auswahl und Anordnung der chemischen Stoffe; mit klarem Blick hat er aber das ganze Material gesichtet und eine Reihe von Reaktionen gefunden, aus deren Resultat sich sofort ohne weitere Vermittlung ergiebt, was thatsächlich geschieht, und diese Vorgänge wurden natürlich an die Spitze gestellt. Diese bilden nun den apperzipierenden Gedankenkreis, mit welchem auch weniger verständliche Erscheinungen begriffen werden können, welch' letztere ihrerseits wieder der Schlüffel zu noch versteckter Liegendem sind u. s. f. Von besonderer Wichtigkeit für die Volksschule ist aber die Rücksicht auf die materiellen Ziele des niederen Unterrichts, welche auf Kosten des Intereffe, sowie der Charakterbildung nur zu oft aus dem Auge gelaffen werden, welche Verfaffer aber entschieden betont. Es ist ihm rückhaltlos beizustimmen, wenn er (Technik S. 182 f.) sagt: «Ich habe dies (die Schule mit einem wertlosen und lästigen Ballast zu überladen) dadurch zu vermeiden und die richtigen Grenzen einzuhalten gesucht, dafs ich bei jedem Stoffe, deffen Herbeiziehung für den unter 1. entwickelten Zweck wünschenswert erschien, die Frage in Erörterung zog: Kann die Bekanntschaft mit diesem Stoffe und die Kenntnis seines chemischen Verhaltens für die Schule, insofern sie für das praktische Leben vorbereiten soll, in irgend einer Weise wertvoll und nützlich sein? und nur wenn diese Frage mit Ja beantwortet werden konnte, nur dann erschien das fragliche Objekt für die Aufnahme geeignet. Bei dieser kritischen Sichtung hat es sich als besonders förderlich erwiesen, das Augenmerk vor allem auf solche Stoffe zu lenken, die mit althergebrachten sogenannten Trivialnamen bezeichnet werden, z. B. Sand, Thon, Soda, Pottasche . . . , denn dadurch ist in der Regel die Garantie geboten, dafs man es mit Stoffen zu thun hat, welche von Alters her für die praktischen Zwecke des Lebens Benutzung gefunden haben . . . . . Ihre materielle Bedeutung kann doch wohl kaum geringer angeschlagen werden als die meisten Objekte aus den beschreibenden Naturwiffenschaften (Zoologie und Botanik), welche längst in der Volksschule eingebürgert sind. Ja wenn man sich einmal vom Zwange des Hergebrachten und durch die Gewohnheit Sanktionierten löst und ohne jede vorgefafste Meinung rein sachlich in vergleichende Erwägung zieht, ob es für die praktischen Zwecke des Lebens wertvoller ist: die Blumen des Waldes und der Wiese, die Tiere heimischer und fremder Zonen ihrer Natur und Lebensweise nach zu kennen, oder etwas genauer unterrichtet zu sein über Stoffe, deren jeder Handwerker bedarf, die in der Technik überall eine Rolle spielen, die in der Hauswirtschaft Ver-

wendung finden, die zu Zubereitung und Aufbewahrung der Nahrungsmittel dienen, von denen viele wegen ihrer Wirkung auf den Organismus eine medizinische Bedeutung haben, die zum Teil sehr grofsartige Fabrikations- und Handelsartikel bilden und immerfort auf den Preislisten zu finden sind, — dann ist es in der That schwer zu begreifen, wie man einen Augenblick darüber im Zweifel sein kann, auf welcher Seite das Schwergewicht zu suchen ist und welche Objekte für die materielle Bildung in den Vordergrund zu stellen sind: ob jene oder diese! Wenn die Volksschule diese Zweifel beseitigt und den Materialien aus der Naturlehre neben denen aus der Naturgeschichte einen ebenbürtigen Platz in ihrem Lehrplane einräumt, dann ist das Aequivalent für die Förderung ihrer eigenen Intereffen durch die Sache selbst gegeben, indem sie ihre Schüler für den künftigen Lebensberuf erfolgreicher vorzubereiten in den Stand gesetzt wird, als es ohne dies möglich ist.»

Inwieweit der Verfaffer diesen Grundsätzen in seinen «Materialien» nachgekommen, zeigt eine Zusammenstellung der darin gebotenen Stoffe:

I. Stufe: Kochsalz, Zucker, Sand, Thon.

II. Stufe: Soda, Pottasche, Glaubersalz und Bittersalz, Salpeter, Gyps, Marmor, Kreide und Kalkstein.

III. Stufe: Chlorkalk, Alaun, Kupfervitriol, Eisenvitriol, Galläpfel, Blutlaugensalz, Kleesalz und Kleesäure, Spiritus (Weingeist), Kochen (Sieden), Aether (Schwefeläther), Destillation, Schwefel, Sublimation, Salmiak und Hirschhornsalz, flüchtige und nichtflüchtige Körper, Verdunstung, Verdunstungskälte, Regen, Nebel, Wolken, Thau, Schnee, Reif, Eis, Wärmestrahlung, Wärmeleitung, Ausdehnung durch die Wärme, Ventilation.

IV. u. V. Stufe: Gase im Waffer, Salzsäure, Salmiakgeist, Ammoniak und Salzsäure, Salzsäure und Soda, Pottasche, Kreide, Kalkstein und Marmor mit Salzsäure, Zusammensetzung der Luft (Sauerstoff und Stickstoff), Essigsäure, Schwefelsäure, Salpetersäure, Chlor, Braunstein und chlorsaures Kali, Wafferstoff, Gewicht, Spezifisches Gewicht fester und flüffiger Körper, Spezifisches Gewicht einiger gasförmiger Körper, Wafferdruck, Spannung der Luft, Instrumente, welche darauf beruhen, Sieden bei höherem und niederem Druck, Spannung der Dämpfe flüchtiger Flüssigkeiten, Sensible und latente Wärme, Spezifische Wärme.

VI. u. VII. Stufe: Kohle, Harze, Balsam, ätherische Oele, Fette, Lauge, Seifen, fette Säuren, Pflaster, Firnis, Glycerin, Gärung, Fäulnis, Vermoderung und Verwesung, Ernährung und Nahrungsmittel, Metalle, Verhalten der Metalle gegen Schwefelsäure, Salzsäure und Salpetersäure, Einwirkung von Kali (Natron) und Ammoniak auf Metallsalzlösungen, Nebenerscheinungen bei der Einwirkung von Metallen auf Säuren und Salzlösungen (Galvanismus), Elektrizität, Galvanismus verglichen mit Reibungselektrizität, Magnetismus und Elektromagnetismus, Induktionselektrizität und Thermoelektrizität, Kreislauf des Stoffes und Wechselwirkung der Naturkräfte. —

Wenn es mir durch das Vorstehende gelungen ist, die Lehrerwelt von der Vorzüglichkeit des besprochenen Werkchens zu überzeugen, so ist mein Zweck erreicht. Freilich konnte ich blofs ein unvollständiges Bild entwerfen, indem manches nur angedeutet, manches ganz übergangen werden mufste. Jeder Lehrer wird aber bei genauerer Prüfung finden, dafs es sich hier um ein Hilfsmittel handelt, welches in dieser Art nicht zum zweiten Mal existiert, welches aber ein Hauptthebel sein wird, die Einführung der Naturlehre in niedere und höhere Schulen zu erleichtern. Wenn auch den Forderungen der Konzentration entsprechend, die Anordnung der Stoffe sich hier und da vielleicht ändern mufs, wenn auch die Volksschule kaum den ganzen gebotenen Stoff wird bewältigen können, so bleibt doch der Wert der «Materialien» auch für diesen Fall bestehen; stets und unter allen Umständen bilden sie eine reiche Fundgrube für jeden Lehrer sowohl in sachlicher als auch in methodischer Hinsicht. — Was speziell die vorliegende vierte Auflage anbetrifft, so ist auf zwei Vorzüge noch besonders hinzuweisen: einmal hat die Verlagshandlung, um die Anschaffung zu erleichtern, noch eine Ausgabe in vier Heften (à 40 Pf.) veranstaltet, welche in starken Umschlag gebunden und einzeln verkäuflich sind. Aufserdem ist diese Auflage durch 108 Holzschnitte illustriert, welche einmal dem Lehrer das

Ausführen der Versuche und dem Schüler auch das Verständnis und namentlich das Merken wesentlich erleichtern werden.

Eisenach, Juni 1886.

P. Conrad.

IV.

K. Schenkl: Chrestomathie aus Xenophon, aus der Anabasis, der Kyrupädie, den Erinnerungen an Sokrates zusammengestellt und mit erklärenden Anmerkungen und einem Wörterbuche versehen. 8. vermehrte und verbefferte Auflage. Wien. C. Gerold's Sohn. 1885. M. 4,00.

Zum allgemeinen Verständnis sei vorausgeschickt, dafs in Oesterreich (Instruktionen f. d. Unterr. an d. Gymn. in Oesterreich 1885) von den 8 Klassen des Gymnasium für III und IV mit 5 und 4 St. die griech. Formenlehre und Uebersetzen aus dem Lehrbuche vorgeschrieben ist; für V Lektüre im I. Sem. 4 St. Xenoph. Anab. oder Auswahl aus einer Chrestomathie, im II. Sem. 3 St. Ilias und 1 St. Xenophon, für VI 4 St. im I. Sem. Ilias, im II. Sem. Herodot und alle 14 Tage 1 St. Xenophon, für VII Demosth. und Odyffee, für VIII Plato, Sophokles und Odyffee. Die spezielle Instruktion lautet: «Da nur etwa 60 Lesestunden auf das erste Semester der V. entfallen, mufs sich die Lektüre auf ein Werk Xenophons, am besten auf die Anabasis beschränken, aus welchem paffende Abschnitte auszuwählen sind, wenn man nicht lieber zu einer Chrestomathie greift, welche die anregendsten Kapitel der Anabasis, Kyrupädie und der Memorabilien enthält. Die Benutzung einer solchen Chrestomathie gestattet das Hauptaugenmerk des Unterrichts zwar stets auf die intereffantesten Partien der Anabasis zu richten, aber doch auch durch die Lectüre besonders anziehender Stellen aus der Kyrupädie die Bekanntschaft mit diesem Werke anzubahnen und dadurch zu privater Beschäftigung mit demselben anzuregen. Die Xenophonlektüre bildet die Grundlage für den Unterricht in der griech. Syntax.» In VI soll «nach Möglichkeit Privatlektüre aus Xenophon getrieben» werden.

Die Bedeutung des Universitätsprofeffors K. Schenkl birgt für die wiffenschaftliche Zuverläffigkeit des Textes, der Anmerkungen und des Wörterbuches. Wir betrachten hier den pädagogischen, bez. didaktischen Wert.

In Uebereinstimmung mit obigen Instruktionen sind diesmal bei Schenkl die Kapitel aus der Anabasis vorangestellt und um II, 5, 6 vermehrt, während früher Buch II ganz fehlte. Seite 1—95 stehen neun Stücke; A. der Zug gegen den König. Cyrus der Jüngere I, 1; 2, 1—4. I, 4, 11—19; 5; 6. I, 7; 8. I, 9. B. der Rückzug, Xenophon II, 5; 6. III, 1; 2; 3, 1—6; IV, 1—3. IV, 4—6. IV, 7 u. 8. Aus der Kyrupädie S. 96—209 stehen 14 Abschnitte: Jugendleben, Feldherrnleben, Herrscherleben aus Buch I—VIII. Aus den Erinnerungen an Sokrates S. 210—243 stehen 5 Abschnitte: Verteidigung des Sokrates (aus I, 1 u. 2 gemischt), Wesen der Götter, Herakles a. Sch., Bruderliebe, Athens Aussicht auf Macht (III, 5).

Daran schliefst sich das Wörterbuch S. 244—340.

Stellen wir uns auf den Boden der Oesterr. Instruktion, so läfst sich die Behauptung von Schenkls Vorrede, «dafs diese Chrestomathie die ohne Zweifel intereffantesten Partien dieses Werkes bietet», nicht so unterschreiben. Es fehlen I, 2, 5—Ende; I, 3; I, 4, 1—10; I, 10; II, 1, 2, 3, 4; III, 3, 4, 5, d. h. die erste Etappe im Zuge des Cyrus, die Erreichung des Meeres und der Cilicischen Pässe, sowie der erste Aufstand der Soldaten, auf den sich die zweite Weigerung am Euphrat gründet, es fehlt ganz die Schlacht der Griechen gegen den König selbst, gerade bei Cunaxa; ferner die Lage der Griechen nach der Schlacht, wie sie die Nachricht von Cyrus Tode erhalten. Da gerade die Partien fehlen, in denen Klearch selbständig auftritt, so intereffirt auch weniger die beibehaltene Charakteristik desselben. Im III. Buch intereffirt die Schüler recht sehr die bei Schenkl fehlende Einrichtung der Schleuderer- und Reitercorps, sowie Mespila, wenn die von dort stammenden Bilder für das griechische Heerwesen gezeigt werden. Von Xenophons Leben in Skillus III, 5 sind in kleinem Druck in einer Anmerkung die §§ 8—14 gegeben, während die §§ 5—14 den übrigen Stücken gleich in den Text aufgenommen sein sollten. Endlich fehlt am Schlufs ein Hinweis auf die weiteren Schicksale der Griechen von Trapezunt bis zur Aufnahme in Thibrons Heer, während hier sich auch ein Stück hätte zusammenstellen lassen. (Frick. Lehrpr. u. Lehrg. II).

Die Auswahl aus der Kyrupädie verdient unbedingtes Lob in Bezug auf Vollständigkeit. Der Verfaffer ist ein grofser Freund der Kyrupädie. Dieser oft sehr langweilige Roman steht aber doch der selbst erlebten Anabasis weit nach. Von den 14 Stücken sind neben der Anabasis intereffant die aus dem Jugendleben, die Eroberung von Babylon, das Opfer, der Tod des Cyrus. Das Stück «Cyrus - Krösus» fällt gegen Herodot ganz ab; und auch die übrigen 6 Stücke treten gegen Herodot und die Anabasis sehr zurück.

Die Erinnerungen an Sokrates sind jedenfalls für VI berechnet und laffen sich für diese Klaffe vermehren.

Dafs «mit diesem Buche», wie die Vorrede sagt, «gute Erfolge im griechischen Unterrichte erzielt wurden», soll wohl mit auf den Anmerkungen beruhen, welche ein Drittel des Buches einnehmen und treffende grammatische und sachliche Erläuterungen enthalten. Allein es fehlte offenbar daran, dafs dem wiffenschaftlichen Universitätsprofeffor ein praktischer Schulmann zur Seite stand. Einerseits wiederholen sich Bemerkungen zu einfachen Eigentümlichkeiten, z. B. Anm. 2., der Aorist für ein Plusquamperfekt C 493», Anm. 3. Aorist im histor. Nebensatz, im Deutschen das Plusquamperfekt C 493». Andererseits wird in Anm. 1 der Anfänger wegen der präteritalen Bedeutung des Präsens von „werden" auf die griechische Dichtersprache und auf Krügers poet.-dial. Syntax verwiesen und in der Anm. 3 wegen der Periode auf eine Stelle aus Livius XXIII., deren Periodenbau, da gerade der Hauptsatz nicht mit abgedruckt ist, erst noch ein Nachschlagen im Livius notwendig macht, und in der Anm. 18 wegen einer Attraktion auf eine Stelle aus Cic. Fin. Die Anmerkungen dienen zu einem grofsen Teile dem Lehrer oder einem erwachsenen Schüler, der autodidaktisch sich einlesen will. Die Verweisungen auf die Grammatiken von Curtius u. Krüger sind praktisch, wenn man verlangen kann, dass der Schüler, der noch keine Syntax gelernt hat, beim Präparieren in der Syntax nachschlagen soll. Bei dem Durchschnitt der Schüler wird man im ersten Semester zufrieden sein, wenn sie sich sorgfältig die Formen bestimmt und die Vokabeln aufgeschrieben haben, als Grundlage für ihre Uebersetzung. Viele Lehrer wünschen mit Recht, dafs der Schüler nicht während der Stunde Anmerkungen studiert oder aus ihnen antwortet, bez. dafs der Schüler in der Klasse nur den Text hat.

Das Wörterbuch ist knapp gehalten. Die sechzehn Abbildungen sind eine dankenswerte Beigabe. Vierzehn, z. Teil Vollfiguren sind aber sehr klein; die zwei Perserköpfe mit der Tiara unverhältnismäfsig grofs. Aus Bayards Ruinen von Kujundschik liefsen sich für das Persische Heer gute Abbildungen gewinnen.

Die Karte ist recht brauchbar, da sie überflüffige Namen wegläfst und die Satrapie des Cyrus gleich kenntlich macht. Wozu aber NINOS (Mespile) grofs, wenn die betreffende Stelle der Anabasis gerade fehlt? Die rote Zuglinie läfst die Griechen oft durch den Euphrat marschieren.

Die äufsere Austattung des Buches ist gut, der Text weit und scharf gedruckt, das Papier weifs ohne Glanz.

Wer also eine Chrestomathie wünscht, findet hier eine brauchbare, wenn auch die genannten Ausstellungen Aenderungen wünschenswert machen.

Aber wozu überhaupt eine Chrestomathie? Eine Chrestomathie ist nur dann nötig, wenn die Einzelwerke ein zu umfängliches und zu teueres Material bieten. Das Schenklsche Buch kostet 4 Mark. Xenophons Anabasis, Kyrupädie und Memorabilien bei Tauchnitz und Teubner 2,10. Das Wörterbuch ist unnötig; denn die Schüler können nach zweijährigem griechischen Unterricht, wenn sie gleichzeitig Livius lesen, auch im griechischen Lexikon, sei es von Schenkl oder von andern, sich zurecht finden. Die Anmerkungen allein machen den Wert aus, und deren Wert wieder wird prinzipiell von vielen Lehrern nicht anerkannt. Vorteilhaft ist die Chrestomathie für den bequemen Lehrer, der selbst nicht gern aus dem ganzen Werk aussucht und den Zusammenhang nachliest. Durch die selbständige Paragraphierung Schenkls, der weder vorn im Inhalt, noch über den einzelnen Seiten Buch, Kapitel und Paragraphen der Xenophontexte angiebt, wird es sowohl dem Lehrer schwerer gemacht im Original nachzusehen, als auch dem Schüler, privatim in einem Text weiter zu lesen, in dem er sich zunächst von Schenkls Buch aus nicht zurecht findet. Und diese Privatlektüre ist gerade durch die Instruktionen dringend empfohlen. Die Freiheit des Lehrers und des Unter-

richtes, sowie die Freudigkeit an dem Genufs eines Ganzen wird durch ein solches Gängelband, aus dem man nicht herauskann, verkümmert.

Wie würde sich aber das Material der Chrestomathie verteilen? Für die 60 Stunden des I. Semesters der V. reichen die 95 Seiten aus der Anabasis aus, oder es kommt noch etwas aus der Kyrupädie hinzu; im II. Semester würde einstündig aus der Kyrupädie, in der VI. alle 14 Tage 1 Stunde noch etwas Kyrupädie und aus den Erinnerungen des Sokrates zu lesen sein. Übrigens gilt die Instruktion: Anabasis oder Chrestomathie aus Anabasis, Kyrupädie und Memorabilien nur für V; die Hellenika sind nicht direkt ausgeschlossen, deren zwei erste Bücher gewifs den verschiedensten Anforderungen gerecht werden. Die einfachste Verteilung nach den Instruktionen würde sein: V. I. Sem. 4 St. Xenophons Anabasis, nach Auswahl des Lehrers. II. Sem. 1 St. dasselbe. — VI. alle 14 Tage eine Stunde: Kyrupädie oder Memorabilien oder Hellenika, bez. in den zwei Semestern zwei derselben.

Steht nun schon in Österreich nach den Instruktionen der Regierung die Anabasis als Lektüre voran, so wird im Deutschen Reiche, in das der Verfasser seiner Chrestomathie auch den Weg bahnen möchte, die letztere um so weniger Eingang finden. Bei der längeren Zeit, die hier dem Griechischen und speziell auch der Anabasis zuerteilt ist, wird den Schülern wohl ausnahmslos die Anabasis selber in die Hand gegeben; dann aber wird man nicht eine teure Chrestomathie anschaffen, um einen geschickt zusammengestellten Auszug aus der Kyrupädie benutzen zu können.

Kreuznach, 13. Mai 1886.

Dr. O. Kohl.

V.

Dr. Klemens Klöpper, Vorlagen und Entwürfe zu pädagogisch-didaktischen Aufsätzen und Vorträgen für Lehrer-Seminarien und Volksschullehrer wie für den Privatgebrauch. Breslau 1884, Kerns Verlag, 256 S. Pr.: 4 Mark.

Dieses Buch kann als ein charakteristisches Zeichen gewiffer Erscheinungen des pädag. Büchermarktes unserer Zeit betrachtet werden, die unserer Ansicht nach der Schule durchaus nicht zum Heile gereichen. Als verwerflich mufs schon der Zweck des Buches bezeichnet werden. Der Verf. sagt in dem Vorwort: «Die Vorlagen können dem Zögling entweder in die Hände gegeben werden, um einen Wegweiser für andere pädag. Arbeiten zu haben, oder der Lehrer kann für sich das Werkchen benutzen, wodurch er sich ein Stündchen erspart, das er dann auf andres verwenden mag.» Das Buch soll also dem Schüler den Weg weisen für andre pädag. Arbeiten; da aber nirgends angegeben ist, wie das geschehen soll, so bleibt kaum etwas andres übrig, als anzunehmen, der Schüler solle es bei seinen Arbeiten so machen, wie es leider der Verfaffer gemacht hat, nämlich aus so und so viel fremden Arbeiten wieder ein neues Werk zusammenstoppeln. Der Lehrer aber soll sich durch Benutzung des Buches «ein Stündchen ersparen.» Setzen wir also den Fall, der Lehrer wolle über das «Verhältnis von Erziehung und Unterricht», wovon die zweite «Vorlage» handelt, sich aus unserem Buche Rats erholen. Er erfährt da, «dafs die Hauptaufgabe der Schule darin besteht, dafs sie das Wiffen des Schülers durch den Unterricht in den verschiedenen Lehrgegenständen bereichert, um ihn zu einem nützlichen Glied der menschlichen Gesellschaft zu machen und ihn zu befähigen, vermöge seiner Kenntniffe demnächst eine Stellung in der Welt einzunehmen», ferner, «dafs er in dem von ihm erwählten Berufe wenig geachtet werden könne, wenn er nicht auch durch die Erziehung zu demselben herangebildet wäre.» Dann geht es weiter: «Diese Erziehung ist nun aber mit dem Unterrichte eng verbunden; durch den Unterricht wird der Schüler erzogen. Freilich ist diese Erziehung bei den verschiedenen Lehrgegenständen in ungleichem Mafse anwendbar; bei einigen wird sie lediglich darauf beschränkt sein, dafs der Schüler durch den geregelten Gang des Unterrichts selber an Ordnung und Genauigkeit im Denken gewöhnt wird, während bei anderen Lehrgegenständen die Wirkung des Unterrichts auf die Erziehung eine wahrhaft grofsartige sein kann. Die besten Beispiele hierfür liefern uns auf jeden Fall die Geschichte und die Religion. Durch den Geschichtsunterricht lernt der Schüler die geschichtlichen Thatsachen, die Veranlas-

sungen und Folgen derselben kennen; er lernt den Charakter der einzelnen auftretenden Personen schätzen oder auch verachten und wird hierdurch angeregt, sich dieselben als Ideale, denen er nachtrachten soll, oder als abschreckende Beispiele vorzustellen, eine Thätigkeit, durch welche der Schüler erzogen und sittlich gebildet wird. Ebenso ist es mit der Religion. Durch den Unterricht in derselben wird der Schüler mit den Forderungen Gottes und mit dessen Heilsabsichten nicht allein bekannt gemacht, nein, er wird auch gewöhnt, diesen Forderungen zu folgen, er wird zur Liebe, zur Wahrhaftigkeit, zum Gehorsam, zur Pflichterfüllung angehalten, sein Herz und Gemüt wird ausgebildet, kurz, er wird erzogen. Wie mit diesen Unterrichtsfächern, ist es mit allen. Durch jeden Unterricht wird der Schüler erzogen und auf den rechten Weg geführt.»

Nun fragen wir: Hat sich denn hierdurch ein gewiffenhafter Lehrer eine wirkliche Einsicht in die schwierige Frage nach dem Verhältnis zwischen Unterricht und Erziehung verschafft? Darf er wirklich mit gutem Gewiffen sagen, er habe ein Stündchen erspart, das er nun auf andres verwenden könne? Wir wenigstens würden den Lehrer aufrichtig bedauern, der sich hiermit begnügen wollte. Aber leider zieht sich diese Oberflächlichkeit durch das ganze Buch hindurch. Von einem festen Standpunkt ist keine Rede. Dagegen wimmelt das Buch von abgedroschenen Redensarten und Gemeinplätzen, ja manches scheint geradezu Schülerarbeit zu sein. Die folgenden Proben sollen dies beweisen. S. 9: «Ein taktloser Lehrer wird nie den Einflufs eines taktvollen haben.» Hat das wohl in der ganzen Welt schon jemand in Abrede gestellt? S. 13: «Da es dem Lehrer, wie hieraus hervorgeht, bei richtiger Behandlung der Unterrichtsfächer in manchem derselben möglich ist, auf die Entwicklung der Phantasie bei seinen Schülern zu wirken, so sollte dies kein Lehrer unterlaffen, zumal da die Phantasie auch für den Unterricht selbst von grofser Bedeutung ist. Je mehr die Phantasie entwickelt ist, desto fruchtbringender kann auch der Unterricht sein, während er bei phantasiearmen Schülern sehr erschwert wird.» S. 55: «Das Beispiel des Lehrers thut auch hier viel; man sieht daraus, dafs die Persönlichkeit des Lehrers eine Hauptfrage bei der Erziehung ist. Möchten sich alle Lehrer deffen recht bewufst werden, so würden die Schuljahre den Schülern wirklich zum Segen gereichen uud dieselben nicht nur zur Sittlichkeit, sondern auch zu vielen anderen Tugenden herangebildet werden.» Hierbei ist noch besonders auf die Trennung der Sittlichkeit von vielen anderen Tugenden zu achten. S. 90: «Aus allem Angeführten kann man zur Genüge sehen, dafs der Schulgarten ein wahrer Segen für die Jugend ist. Freilich hängt auch manches (sic!) von einer zweckmäfsigen Einrichtung ab, um die genannten Erfolge zu erreichen, doch werden sie dann auch sicher nicht fern bleiben und reichlich für alle Mühe lohnen.» S. 94: «Wenn jede Klaffenlehrerin ihre Pflichten gewiffenhaft erfüllt, so wird auch die Jugenderziehung gedeihen, um so mehr, wenn Liebe und warmes Intereffe die Triebfedern zu ihren Handlungen sind.» S. 110: «Jeder Unterricht mufs erziehlich wirken, sei es Rechnen, Religion oder irgend ein anderes Fach; denn wenn der Schüler nicht durch den Unterricht erbaut wird, erlangt er auch nicht das rechte Verständnis, die klare Einsicht in die Wiffenschaft, die ihm vorgetragen wird.» Inwiefern der Rechenunterricht «erbauen» soll, dürfte wohl manchem ein Rätsel sein. S. 112: «Wenn der Religionslehrer selbst das rechte Verständnis und die Liebe für das hat, was er lehrt, wird auch sein Unterricht erbaulich wirken. Die Religion hält den Staat, das Volk zusammen, sie mufs daher gepflegt und besonders der Jugend in richtiger Weise vorgetragen werden.» S. 116: «Auch auf dem Gebiete der Naturgeschichte werden heutzutage bedeutende Forschungen gemacht, es ist daher auch gut, den Naturgeschichtsunterricht in den Schulen mit grofser Lebhaftigkeit zu betreiben». S. 224: «Es ist wichtig, den Schüler mit den bedeutendsten Erzeugniffen unserer Litteratur bekannt zu machen.» Das ist gewifs sehr wahr! S. 216: «Wenn der Lehrer die Gedichte in der Weise durchnimmt, dafs die erziehlichen Momente dem Schüler zu nutzen kommen, so wird der wohlthätige Einflufs auf die geistige Entwickelung des Schülers nicht ausbleiben.» S. 229: «Die häusliche Erziehung und die Schule haben die Zukunft der heranwachsenden Generation in Händen. Sie erziehen sie zum Segen

für ihre Mitmenschen und machen sie zu wahrhaft gebildeten Menschen.» Mehr bleibt in der That nicht zu wünschen übrig. S. 233: «Die Lektüre ist ein wichtiges Bildungsmittel für die Jugend. Sie trägt dazu bei, die Kenntniffe zu mehren, den Verstand zu schärfen, die Phantasie zu bereichern; sie erweckt in dem Kinde die Liebe zum Guten und Edlen, macht es empfänglich für alles Schöne und Wahre. Jedoch nicht jede Lektüre dürfte sich für die Jugend empfehlen.» In diesem letzten Satze liegt gewifs wieder eine sehr grofse Wahrheit. Von solchen Beispielen ist, wie gesagt, das ganze Buch voll, und es ist also wohl nicht zu viel behauptet, wenn wir sagen, es habe das Phrasentum auf seine Fahne geschrieben. Von pädagogischen Ungereimtheiten seien folgende erwähnt: S. 12: «Um die Phantasie an einem Drama, z. B. Schillers Tell, zu bilden, mufs man den Schülern zunächst den Begriff des Dramas deutlich machen.» Das dürfte wohl von sämtlichen möglichen Wegen der verkehrteste sein. S. 113: «In den höheren Klaffen wird die Geschichte aller Völker und aller Zonen behandelt, und zwar als zusammenhängendes Ganze, auch im Zusammenhange mit der Kulturgeschichte.» Von der Ungeheuerlichkeit einer solchen Forderung hat sich der Verf. wohl keinen rechten Begriff gemacht. S. 115: «Den Schülern den Begriff Geschichte zu erklären, erfordert schon sehr viel Mühe. Es ist daher durchaus ratsam, den Kindern erst die Ereigniffe unserer Zeit vorzutragen und so nach und nach ihr Verständnis für Geschichte zu wecken.» Bekanntlich kommt ein vernünftiger Geschichtsunterricht erst zuletzt auf unsere Zeit, weil deren Verhältniffe viel zu verwickelt sind und das der Zeit nach Entlegene durchaus nicht das auch für das Kind Entlegene ist. S. 126: «Betrachtet ein Kind das Leben der grofsen Männer, wie sie unter vielen Mühen und Gefahren mit Selbstverleugnung und edlem Streben für die Wiffenschaft ihrem Werke und ihrer Arbeit alles geopfert, so wird es sicherlich von Bewunderung für diese Männer ergriffen werden und den Entschlufs faffen, soweit es in seinen Kräften steht, auch bei seiner eigenen Arbeit Fleifs und Ausdauer zu zeigen, damit auch sein Beruf edle, aufopfernde Thätigkeit sei.» Dieser Satz findet sich in dem Aufsatze «Wert und Stellung des naturwissenschaftl. Unterrichts in der Mädchenschule»; der Verf. nimmt also doch wohl an, dafs die Biographieen der Naturforscher einen Gegenstand des Unterrichts in der Mädchenschule bilden sollten. Da dürfte doch wohl Nötigeres zu thun sein. Endlich giebt es auch eine ziemliche Zahl von stilistischen Ungenauigkeiten, so S. 75: «Benutzt das Haus in dieser Weise ihr Recht, den Lehrer im Unterricht zu unterstützen» etc. S. 96 wird eine Vorschrift, welche Francke über Schuldisziplin giebt, ein «Vorhaben» genannt. S. 101 heifst der Schlufssatz des bekannten Leffingschen Ausspruchs: «Die reine Wahrheit ist jedoch nur für dich allein» (statt: ja doch). S. 143: «Nicht selten wird eine Abneigung und ein Überdrufs gegen die Religion in den Kindern hervorgerufen.» Dafs das Buch auch durchaus Lesbares enthält, erklärt sich daraus, dafs die Schriften tüchtiger Pädagogen, namentlich Kehrs, sehr ausgiebig benutzt worden sind. Leider sind aber die Quellen entweder gar nicht oder nicht so angegeben, dafs man deutlich ersieht, was fremde Arbeit und was eigene Zuthat des Verfaffers ist.

Eisenach. Dr. A. Bliedner.

VI.

J. C. G. Schumann, Minna von Barnhelm. Mit kurzen Erläuterungen, Fragen und Aufgaben zur Anregung tieferen Eindringens in das Verständnis des Inhalts versehen. Trier, Stephanus 1885. Preis: 70 Pf.

Dieses Heft bildet das dritte der «Schulausgaben deutscher Klaffiker», welche von der Verlagsbuchhandlung Stephanus in Trier veranstaltet werden. Erschienen sind bis jetzt aufserdem Hermann und Dorothea, herausgegeben von Leineweber, Wilhelm Tell von demselben, Maria Stuart von Fischer. «Die Herausgeber wollen eine Reihe der schönsten und besten Dichtungen für den unterrichtl. Gebrauch in höheren Lehranstalten, in Seminarien, Töchter- und Mittelschulen bearbeiten, dieselben aber auch zugleich zweckentsprechend einrichten für die Privatlektüre der studierenden Jugend und für die Lektüre des Volkes überhaupt.» Dabei sollen folgende Grundsätze gelten: 1. Der Text der Dichtungen mufs durchaus korrekt und zuverlässig sein. 2. Er ist bezüglich der sittlichen Reinheit sorgfältig zu sichten. 3. Durch eine Anzahl

Fragen und Aufgaben soll die Lektüre zu einer geist- und herzbildenden gemacht werden. Hierzu einige Bemerkungen. Herausgebern und Verlegern mag es sehr zweckmäfsig erscheinen, die Grenzen der Kreise, für welche sie ihre Bücher bestimmen, möglichst weit zu stecken, damit, wenn der Versuch nach einer Richtung nicht gelingt, gleich ein neuer nach einer anderen gemacht werden könne. Und in der That geht es mit den litterarischen Erzeugniffen manchmal höchst merkwürdig zu. Habent sua fata libelli. Ein Buch macht zuweilen Glück in Kreisen, auf die man gar nicht gerechnet hatte, und wird gänzlich unbeachtet gelaffen, wo man sicher auf Anerkennung hoffte. Nichtsdestoweniger kann man es durchaus nicht gut heifsen, wenn man allzuviel Fliegen mit einem Schlage treffen will. Insbesondere können wir es nicht billigen, wenn der grofse Unterschied unbeachtet bleibt, der zwischen «unterrichtlichem Gebrauch» und «Privatlektüre» der Natur der Sache gemäfs bestehen mufs. Bei der Privatlektüre ist der Schüler auf sich selbst und sein Buch angewiesen, in der Schule aber hat er aufserdem seine Mitschüler und den Lehrer. Daraus folgt, dafs, wenn die letzteren beiden nicht die Rolle von Puppen spielen sollen, ihnen wenigstens irgend etwas zugesprochen werden mufs, was die Privatlektüre nicht leisten kann. Und so befinden wir uns dem vorliegenden Buche gegenüber in der Lage, nach der einen Hinsicht tadeln zu müffen, was nach der anderen Lob verdient. Wir haben hier vor allen die unter den Text gedruckten Anmerkungen im Auge. Für den Schüler, der Minna von Barnhelm privatim liest, laffen sie wenig zu wünschen übrig. Die Fremdwörter, die ungewöhnlichen Ausdrücke und seltenen Redewendungen, nicht leicht verständliche Anspielungen und geschichtliche Andeutungen sind kurz, treffend und vollständig erklärt. Denken wir uns aber, dafs bei der unterrichtlichen Behandlung der Minna von Barnhelm jeder Schüler die Schumannsche Ausgabe in Händen hätte, so kämen uns gegen eine grofse Anzahl von Anmerkungen schwere Bedenken. Gleich die erste Anmerkung lautet: «Der erste Aufzug spielt in dem Saale des Gasthofs König von Spanien (in Berlin).» Warum mufs das den Schülern gleich gesagt werden? Gewifs hat einer und der andere von ihnen bereits ein Stück weiter gelesen und kann aus dem zweiten Auftritt des zweiten Aufzugs den Namen des Gasthofes nennen; oder, wenn es nicht der Fall ist, so sagt der Lehrer: Da wollen wir warten, bis das Stück selbst es uns verrät. Es ist und bleibt nun einmal eine unumstöfsliche Wahrheit, dafs am festesten beim Schüler das haftet, was er selbst gefunden hat. Doch noch eine ganze Reihe von Anmerkungen läfst sich anführen, die der Schüler ohne grofse Mühe selbst hätte finden können. S. 7 wird vexieren erklärt durch necken oder verspotten, S. 8 Katzenbuckel durch gekrümmter Rücken, S. 12 früh durch früh am Tage, S. 14 Bettel durch schlechte, geringe Sache, S. 26 jemand nach dem Maule reden durch so reden, wie jeder selbst spricht und wie es demselben gefällt, S. 33 Juwelen durch Kleinodien, S. 35 fix durch geschwind, schnell, S. 41 so gar unerwartet durch ganz unerwartet, S. 48 avanciert durch befördert worden, emporgekommen, gleich darauf S. 50 Avancement durch Beförderung u. s. w. Auch von den dem Schluffe jedes Auftritts beigefügten Fragen könnten wohl manche wegbleiben oder wenigstens zusammengefafst werden, die Fragen müfsten bisweilen weniger Einzel- und mehr Konzentrationsfragen sein. Sehen wir uns beispielsweise die Fragen des zweiten Auftritts vom ersten Aufzuge an. Sie lauten: «In welchem Auftritt ist bereits Werner erwähnt? Was haben wir da von ihm erfahren? Wie ist er gegen den Major gesinnt?. Woher kommt sein Mifsmut? Wie möchte er aber gern den Major sehen? Was bringt er daher? Für was für Dinge intereffiert sich Werner am meisten? Was will er daher wieder werden? Was hat er deshalb gethan? Wie verhalten sich Just und Werner zu einander als Soldaten? Was mutet ihm Just zu? Warum will Werner auf diese Rachepläne nicht eingehen? Wie ist also Werners Charakter im Vergleiche mit dem Justs? Weise dies aus dem Auftritte im einzelnen nach.» Sicher laffen sich die Antworten hierauf durch wenige Fragen, die aber das Nachdenken mehr in Anspruch nehmen, herausbringen. Indeffen mufs es doch als ein grofser Fortschritt gegenüber anderen Schulausgaben bezeichnet werden, dafs hier nur Fragen gestellt sind und die Antwort den Schülern überlaffen ist. Von besonderem Nutzen wird es ihnen sein, sich an

der Lösung der am Schluffe jedes Aufzuges befindlichen Aufgaben und Fragen zu versuchen. Ferner ist es freudig zu begrüfsen, dafs die Herausgeber auf die sittliche Reinheit des Textes ihr Augenmerk richten. Man mag den Erzeugniffen unserer Klaffiker gegenüber von noch so grofser Achtung erfüllt sein, bei gewiffen Stellen wird, sobald sie vor versammelter Klaffe gelesen werden oder auch nur sich in den Textausgaben der Schüler befinden, Lehrer wie Zöglinge ein peinliches Gefühl erfaffen, das auch durch das flüchtigste Hinwegeilen nicht gehoben wird, wohl aber leicht die etwa entstandene gute Stimmung zerstören kann. Es ist daher nur zu billigen, dafs die anrüchige Stelle am Schluffe des ersten Aufzuges einfach weggelaffen ist, zumal da hierdurch der Gang und Zusammenhang des Stückes in keinerlei Weise beeinträchtigt wird. Druck und Papier, überhaupt die ganze Ausstattung des Schriftchens können als mustergiltig bezeichnet werden.

Dr. A. Bliedner.

VII.

F. Zimmermann, Goethes Gedichte. Auswahl. Gotha, Perthes 1884 (Klassische deutsche Dichtungen mit kurzen Erklärungen für Schule und Haus, herausgegeben von K. H. Keck, 3. Teil). Preis: 1 Mk. 40 Pf.

Zu den schwer zu lösenden Aufgaben, welche dem litteraturkundlichen Unterricht gestellt werden, gehört die Frage, welche Gedichte Goethes in den Bereich der Schullektüre fallen sollen. Denn schon der eine Umstand, dafs nach allgemeinem Urteil Goethe mehr ein Dichter für das reifere Alter ist und doch die Schule unmöglich an ihm vorübergehen kann, stellt einer paffenden Auswahl mancherlei Schwierigkeiten entgegen. Es gilt, zwei streng genommen gar nicht zu vereinigende Ziele wenigstens annähernd doch zu erreichen, nämlich auf der einen Seite die Schüler eine auf eigenes Urteil gegründete Einsicht in Goethes dichterische Persönlichkeit gewinnen zu laffen und doch auf der andern möglichst alles fern zu halten, was entweder sittlich anstöfsig ist oder seiner Natur nach dem Intereffe und dem Verständnis der Jugend fern liegt. Das Zimmermannsche Büchlein scheint uns wirklich eine sehr glückliche Auswahl getroffen zu haben. Aus der grofsen Fülle Goethescher Dichtungen sind auf 166 Seiten diejenigen zusammengestellt, welche reiferen Schülern ohne Bedenken in die Hände gegeben werden können und zur schulischen Betrachtung wohl geeignet sind. Die sieben Abschnitte enthalten 1. Lieder. 2. Balladen und Romanzen. 3. Hymnen, Oden und Anverwandtes. 4. Elegieen. 5. Epigramme. 6. Idyllen. 7. Beschauliches. Der breiteste Raum ist naturgemäfs den Liedern gewidmet. Von den Liedern haben nicht nur die ewig schönen aus der Strafsburger Zeit, sondern auch die aus Wilhelm Meisters Lehrjahren und einige wenige aus dem west-östlichen Divan Aufnahme gefunden, von den Balladen und Romanzen: Das Veilchen, der König in Thule, der Fischer, Erlkönig, der Sänger, der Zauberlehrling, der Schatzgräber, das Blümlein Wunderschön und das Hochzeitlied. Von den römischen Elegieen ist mit Recht gänzlich abgesehen, als elegische Dichtungen sind aufgenommen worden: Alexis und Dora, Euphrosyne, Epilog zu Schillers Glocke und zwei auf Ulrike von Levetzow bezügliche Gedichte. Auch der Abschnitt «Beschauliches» hat unsere volle Zustimmung. Die den Gedichten beigegebenen kurzen Einleitungen und Anmerkungen beschränken sich auf das, was dem Leser unumgänglich zu wiffen nötig ist, um einen möglichst vollen Genufs von der Lektüre zu haben. Dem Ganzen ist eine zwölf Seiten umfaffende Einleitung vorausgeschickt, die vieles Treffliche enthält und den bedeutenden Kenner Goethes verrät. Freilich dürfte ihr gesamter Gehalt schwerlich von der Schule bewältigt werden können. Bei einer neuen Auflage ist noch eine Anzahl Druckfehler zu berichtigen. Dr. A. Bliedner.

VIII.

Engel, Homers Odyffeuslied. In der Nibelungenstrophe nachgedichtet. Leipzig, Breitkopf und Härtel 1885. 357 Seiten.

Trotz der grofsen Beliebtheit, deren sich die Vossische Homerübersetzung ihrer Zeit zu erfreuen hatte, kann man doch nicht behaupten, dafs sie durchweg ein deutsches Gepräge trage. Der Grund hierfür liegt weniger darin, dafs Vofs sich des Hexameters bediente, als darin, dafs er sich zu sehr an den Buchstaben der Urschrift hielt. Der Meinung unseres Verfaffers, «dafs der Hexameter sich hier zu Lande nicht mit Glück akklimatisieren

läfst und unserem geliebten Deutsch stets etwas Fremdartiges bleiben wird», können wir so lange nicht beistimmen, als nicht nachgewiesen wird, dafs Schillers Spaziergang und Goethes Hermann und Dorothea nach ihrer formellen Seite verfehlte Schöpfungen seien. Man mufs sich eben von der Vorstellung gänzlich los machen, als ob der deutsche Hexameter an die Gesetze der griechisch-römischen Prosodik gebunden wäre. Dagegen ist richtig, dafs in der Vossischen Übersetzung eine grofse Menge von Ausdrücken und Wendungen vorkommt, die durchaus als sprachliche Härten bezeichnet werden müffen und auf den ästhetisch gebildeten Leser störend wirken. Von Schwabs bekannter Bearbeitung der homerischen Sagen läfst sich mit viel gröfserem Rechte behaupten, dafs sie sich dem letzten Ziele, einen deutschen Homer zu bieten, genähert hat. Freilich fehlt ihr die gebundene Rede. Dr. Engel hat bei seiner Umdichtung den Hexameter fallen laffen und die neuere Nibelungenstrophe angewendet. Mit grofsem Intereffe haben wir seine Übersetzung gelesen. Sie zeugt von nicht geringer Formgewandtheit, seltener Beherrschung der deutschen Sprache und von Dichtertalent. Es sei gestattet, einige Proben anzuführen, denen wir zur Vergleichung die betr. Stellen der Vossischen Übersetzung beifügen. Der Anfang des ersten Gesanges lautet:

«1. O Muse, künd' die Märe
Uns von dem Helden wert,
Der, aller Listen Meister,
Die Troerstadt verheert,
Dem vieler Menschen Städte
Und Sitten wohlbekannt,
Der auf dem weiten Meere
Viel Ungemach empfand.

2. Hei! wie der Held dem Sturme
Allzeit die Stirne bot,
Sich und die Heergesellen
Zu schirmen wider Not.
Doch die verscherzten sträflich
Sich selbst des Himmels Huld:
Sie starben und verdarben
Durch ihre eigne Schuld.»

Vofs:

«Melde den Mann mir, Muse, den vielgewandten, der vielfach
Umgeirrt, als Troja, die heilige Stadt, er zerstöret,
Vieler Menschen Städte gesehn und Sitten gelernt hat,
Auch im Meere so viel herzkränkende Leiden erduldet,
Strebend für seine Seele zugleich und der Freunde Zurückkunft.
Nicht die Freunde jedoch errettet er, eifrig bemüht zwar,
Denn sie bereiteten selbst durch Missethat ihr Verderben.»

Die Stelle aus dem 2. Gesange, wo Circe den Odyffeus von den Sirenen weissagt, heifst bei Engel:

«8. Das Schwerste ist gelungen,
Frau Kirke tröstend sprach,
Doch leider harret Deiner
Noch neues Ungemach.
Bald nahst Du den Sirenen,
Und holdre Melodie
Als ihrer Stimmen Zauber
Klang Menschenohren nie.

9. Doch wer dem Strand sich nahet,
Von ihrem Sang bestrickt,
Nie wieder er den Kindern
Ins helle Auge blickt,
Die liebende Gemahlin
Umarmt er nimmermehr,
Versagt ist ihm auf ewig
Der Tag der Wiederkehr.

10. Doch fragst Du, wo verschallte
Der Schiffer letzte Spur, —
Dir kündet's schrecklich deutlich
Des Eilands öde Flur,
Bedeckt mit toter Männer
Vermoderndem Gebein:
Das thaten die Sirenen
Mit ihren Melodein.

11. Drum fahr vorbei, Odyffeus,
Verstopf jedoch zuvor
Mit Wachses zäher Maffe
Der Schiffsgesellen Ohr,
Dafs ihrer keiner höre
Der holden Stimme Klang!
Nur Du allein magst lauschen
Dem zauberischen Sang.

12. Doch vorher heifs die Freunde,
Mit starken Seiles Band
Dir an den Mastbaum schnüren
Die kraftgestählte Hand
Und auch den Fufs, und sehnest
Des Zwanges Du Dich bar,
In stärkre Feffeln schlage
Dich dann die taube Schar.»

Vofs:

«Jetzo begann dagegen und sprach die erhabene Kirke:
Dies nun ward so alles geendigt; aber vernimm Du,

Was ich jetzt Dir verkünd'; auch wird ein Gott Dich erinnern.
Zu den Sirenen zuerst gelangest Du, welche die Menschen
Zauberisch all einnehmen, so jemand ihnen herankommt.
Wer nun thörichtes Sinnes sich naht und der hellen Sirenen
Stimm' anhört, nie wird ihn das Weib und die stammelnden Kinder
Als heimkehrenden künftig mit Freud' umstehn und begrüfsen;
Nein, ihn bezaubern daselbst mit hellem Gesang die Sirenen,
Sitzend am grünen Gestad; und umher sind viele Gebeine
Modernder Männer gehäuft, und es dörrt hinschwindende Haut rings.
Aber Du lenke vorbei und kleib auf die Ohren der Freunde
Wohlgeknetetes Wachs des Honiges, dafs sie der andern
Keiner vernehm'. Allein wenn Du selbst sie zu hören begehrest,
Feffele man in dem Schiff Dich stracks an Händen und Füfsen,
Aufrecht unten am Mast und schlinge die Seil' um den Mastbaum,
Dafs Du erfreut die Stimmen der zwo Sirenen vernehmest.
Wenn Du jedoch anflehest die Freund' und zu lösen ermahnest,
Schnell dann müffen sie stärker in mehrere Bande Dich feffeln.»

Schon aus diesen wenigen Proben wird hervorgehen, dafs der Dichter den homerischen Text ziemlich frei benutzt, aber dafür auch ein gutes Deutsch gewonnen hat. Die Reime sind, mit wenigen Ausnahmen, wohl gelungen. Aufser vom Endreim macht der Dichter bisweilen auch vom Binnenreim und von der Allitteration Gebrauch. Dafs nicht selten Anklänge an Stellen aus deutschen Dichtungen vorkommen, läfst sich nicht leugnen. Einige allzu wörtliche hätten wohl vermieden werden können, so S. 6: «Der Herold Medon reichte alsbald dem Sängergreis, dem Phemios, die Harfe, sie aller Harfen Preis» (vgl. des Sängers Fluch von Uhland) u. S. 105: «Und als er kam zu sterben, vererb er Kron und Reich den Söhnen sein» etc. (vgl. den König in Thule von Goethe). Den 24. Gesang hat der Verf. als unecht nicht mit übersetzt, ebenso verschiedene andere Einschaltungen, welche die Homerkritik als spätere Zuthaten nachgewiesen hat. Ob die Änderung, welche er bei der Wiedererkennungsszene zwischen Odyffeus und Telemach vorgenommen, notwendig war, bleibe dahingestellt. Unpaffend erscheint uns die letzte Strophe: «So fanden sie sich wieder nach langer Leidenszeit; des weiteren versaget die Muse den Bescheid. Das jetzt in deutschem Kleide durch deutsche Lande zieht, hier hat es ausgeklungen, Homers Odyffeuslied.»

Dr. A. Bliedner.

IX.

E. Zeidler, Morgen- u. Abendstern. Lieder, aus deutschen Dichtern gesammelt, nach den Tages-, Jahres- und Festzeiten geordnet u. s. w. Gotha, Perthes 1885, 343 S.

Von dem ungeheuren Reichtum unserer religiösen Lyrik bekommt man einen Begriff, wenn man vorliegendes Buch studiert. Auch der tüchtigste Kenner jener Lyrik wird noch manches in ihm finden, was ihm bis dahin unbekannt war. Man merkt der Auswahl an, dafs der Verf. in nicht gewöhnlicher Weise sein Fach beherrscht und dafs ihm auch genügend poetischer Sinn innewohnt, um das Gute vom Schlechten und Mittelmäfsigen zu scheiden. Religiös gestimmte Gemüter werden ihm daher für seine Gabe herzlich dankbar sein. Dafs ein Bedürfnis vorliegt, aufser an den Liedern der kirchlichen Gesangbücher auch noch an den anderen Erzeugniffen religiöser Lyrik sich zu erbauen, beweist die günstige Aufnahme, deren sich die geistlichen Dichtungen eines Spitta, A. Knapp, Jul. Sturm, Gerok u. a. zu erfreuen haben. Zeidlers Buch bietet uns 364 Dichtungen von etwa 100 Dichtern. Dafs sich unter diesen Dichtungen viele finden, welche in die Gesangbücher Aufnahme gefunden haben, deshalb wird wohl niemand dem Verf. einen Vorwurf machen. Eine so strenge Scheidung zu machen zwischen religiösen Liedern kirchlicher und nicht kirchlicher Art, lag nicht in seiner Absicht. Dafs die vier oben genannten Dichter in der Auslese stark vertreten sind, ist nur zu billigen; fast ein Viertel aller aufgenommenen Dichtungen ist von ihnen. Aufserdem sind aber auch von den bekannteren Dichtern vertreten Arndt, Claudius, Dach, Ebert, Eichendorff, Freiligrath, Fröhlich, Geibel, Gellert, P. Gerhardt, Goethe, Herder,

Hoffmann von Fallersleben, Kinkel, Lenau, Luther, Novalis, Rittershaus, Rückert, Scheffler, Schenkendorf, Schiller, Schwab, Träger, Uhland u. s. w., auch verschiedene Dichterinnen wie Annette von Droste-Hülshoff, Anna Karbe, Luise Hensel, Luise von Plönnies. Dafs Schiller mit vertreten ist, wird vielleicht manchem sonderbar vorkommen, weil er sich nicht zu erinnern weifs, welche geistliche Dichtungen Schiller geschaffen haben soll. Freilich ist ja nur eine Nummer von ihm, nämlich das Pförtnerlied aus Macbeth «Verschwunden ist die finstre Nacht» u. s. w. Ungern vermifst haben wir das schöne Abendlied aus Grimmelshausens Simplicius Simplicissimus «Komm, Trost der Nacht, o Nachtigall» u. s. w. Manche Dichtungen sind, jedenfalls absichtlich, nicht vollständig abgedruckt, so Nr. 206 Bethlehem und Golgatha von Rückert, 317 Der letzte Gang von Sachse, 337 Der Kranz der Frommen von Simon Dach. Die Bemerkung «unvollständig» hätte hier hinzugefügt werden sollen. Sonst hätten wir nur noch zu rügen die gar zu lange Periode in dem Vorworte und dafs es fast immer heifst Ritterhaus statt Rittershaus. Am Schlusse befindet sich ein alphabetisches Verzeichnis der Liederdichter nebst ein paar kurzen biographischen Notizen.

Dr. A. Bliedner.

X.

Loesche, E. M. Arndt, der deutsche Reichsherold, Biographie und Charakteristik. Gotha, Perthes 1884, 74 S. Preis: 1 M.

Der Verf. der vieles Vortreffliche enthaltenden «Lutherlieder» hat in Arndt eine seinem Lieblingshelden Luther in mehr als einer Beziehung nahe verwandte Persönlichkeit erkannt. «Beide (Luther und Arndt) rufen ihr Volk auf, das Joch verruchter Tyrannei abzuwerfen, beide thun dies auf dem Grunde heiligster Gewissensrechte, im Namen Gottes und des Deutschtums» (S. 24). Er schildert deshalb auch Arndts Leben und Wirken mit jenem warmen Anteil des Herzens, der sich unfehlbar auch auf den Leser verpflanzt. Alle Seiten in seinem Wesen, seine patriotische, religiöse, dichterische, volkstümliche, werden uns in lebenswarmen Zügen vorgeführt. Arndts Schriften sind ausgiebig benutzt, auch sämtliche sonstige Quellen namhaft gemacht, aus denen der Verf. schöpfte. Die grofsen Zeitereigniffe, in welche Arndts Leben fällt und an denen er so hervorragenden Anteil nahm, sind alle berührt, aber nicht, wie in manchen Biographieen geschieht, in störender Breite behandelt. Ausführlich geschildert sind die politischen Verfolgungen, denen der verdiente Sänger der Freiheitskriege leider ausgesetzt war, wobei es der Verf. an einigen bitteren Bemerkungen nicht fehlen läfst. Der Stil des Buches ist eigentümlich, mancher würde ihn vielleicht nicht ganz frei von Manieriertheiten nennen, uns scheint es jedoch, dafs in ihm gerade das Feffelnde des Werkchens liegt. Freilich darf man nicht flüchtig darüber hinlesen, sonst wird einem manche geistreiche Anspielung entgehen. Unverständlich sind die Worte auf S. 12: «Die Bewohner der Höfe wurden als arme, heimatlose Leute davongejagt und mufsten wieder Knechtesdienste thun, während sie selbst Knechte gehalten hatten. Wie diese Verwüstung der Menschen der Hartherzigkeit und Habsucht grausamer und verschuldeter Herren preisgegeben war, so stand es auch mit der Persönlichkeit der an die Scholle gebundenen Leibeigenen, für deren Freilaffung unerschwingliche Summen gefordert wurden.» Auch gewiffe Einseitigkeiten Arndts werden nicht verschwiegen oder überkleistert, so «seine zu rosig gefärbte und mittelalterlich angekränkelte Begutachtung der Verbindungen und der thörichten Mensuren» (S. 39). Zweierlei hätten wir noch schliefslich an dem sonst höchst empfehlenswerten Büchlein auszusetzen, einmal, dafs Arndts Leben nicht in gewiffe, auch äufserlich durch entsprechende Überschriften erkennbare Perioden abgeteilt ist, und dann, dafs Fremdwörter in etwas allzu freigebiger Weise angewendet sind.

Dr. A. Bliedner.

XI.

J. C. A. Heyse, Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen u. s. w. 25. verb. Aufl., besorgt von Dr. O. Lyon, Hannover 1885, Hahnsche Buchhandlung. Preis: 1,20 Mk.

Dieses Buch hat, was in der Schulbuchlitteratur nicht allzu häufig vorzukommen pflegt, bereits länger als ein halbes Jahrhundert überdauert. Die 1. Auflage erschien im Jahre 1820; nach dem Tode des Verf. wurden die folgenden Auflagen

von seinen Söhnen besorgt, die neueste von dem durch die Bearbeitung von «Beckers Deutschem Stil» bekannten Lyon (s. Päd. Stud. Jahrg. 1883, 3. u. 4. Heft, 1884, 4. Heft). Dafs wir es hier nicht mit einer der landläufigen Grammatiken zu thun haben, die den Büchermarkt überall unsicher machen, das kann uns schon ein oberflächlicher Blick in das Buch lehren. Es unterscheidet sich vorteilhaft von vielen seiner Genoffen dadurch, dafs es nicht nur die allgemein feststehenden Gesetze der deutschen Sprache in bestimmter und leicht fafslicher Weise vorführt und durch Beispiele belegt, sondern auch gewiffen schwierigen Punkten und schwankenden Erscheinungen unserer Muttersprache fest ins Gesicht sieht, so dafs der Rat suchende Leser nie im Stiche gelassen wird. Nach einer Einleitung, in welcher unter anderem die Grundzüge der Bildungsgeschichte und die Hauptzweige der deutschen Sprache behandelt werden, folgt in einem ersten Teile die Laut- und Schriftlehre, im zweiten die Wort-, im dritten die Satz- und im vierten die Verslehre. Greifen wir einige der schwierigen Punkte heraus, um des Verf. Ansicht darüber kennen zu lernen. 1. Wann werden Personen-, Länder- und Ortsnamen mit dem Artikel verbunden? S. 27: «Sie werden mit dem Artikel verbunden a) wenn ein Personenname als Gattungsname gebraucht wird, z. B. er ist der Cicero seiner Zeit; b) wenn der Eigenname mit einem Eigenschaftsworte verbunden wird, z. B. der grofse Friedrich, das schöne Berlin; c) wenn man den Namen eines Schriftstellers oder Künstlers statt seiner Werke setzt, z. B. er hat sich den Schiller, den Goethe und den Klopstock angeschafft, ein Raphael, d. i. ein Gemälde dieses Meisters; d) wenn eine Person als eine dem Sprechenden genauer bekannte im Ton der Vertraulichkeit genannt wird, z. B. der Ludwig ist folgsamer als der Fritz». 2. Definition der Fürwörter. S. 35: «Die Fürwörter oder Pronomina sind Formwörter, welche teils als Stellvertreter der Substantive selbständige Gegenstände nicht nach ihrem Inhalt, sondern nach gewissen Beziehungen bezeichnen (Pronomina substantiva, z. B. ich, du, er u. s. w.), teils als begleitende Bestimmwörter der Substantive formelle Beziehungen der Gegenstände ausdrücken (Pronomina adjectiva, z. B. mein, dein Buch, dieser Mann, jene Frau u. s. w.).» 3. Mehrere Adjectiva vor dem Substantiv. S. 46: «Wenn mehrere attributive Beiwörter zusammenkommen, so stimmen alle in der Form miteinander überein, und die letzten richten sich also in jedem Falle nach dem ersten Beiworte, z. B. ein guter, alter, weiser Mann; dieser oder jener liebe, brave, von uns allen geschätzte Wohlthäter; neues, frisches, wohlgebackenes Brot u. s. w. Unrichtig ist die Regel, dafs das zweite Adjectivum schwach dekliniert werden müffe, wenn es untergeordneten Ton habe. Es mufs also heifsen: Nach gutem deutschem Brauche; in weitem fränkischem Kleide, nach alter sächsischer Art.» 4. Endung der 2. Pers. Sing. des Imperativs. S. 62: «Wenn das e als Stammvokal des Infinitivs im Imperat. Sing. in i oder ie verwandelt wird, so ist dieser immer ohne Biegungsendung, z. B. effen, ifs; sprechen, sprich; nehmen, nimm. Aufserdem hat er regelmäfsig die Endung e, welche jedoch auch häufig abgeworfen wird, z. B. trinke oder trink, laufe oder lauf, und besonders: lafs, komm.» 5. Gebrauch des Konjunktivs in der indirekten Rede. S. 71: «Der Konjunktiv steht, um die Abhängigkeit in der indirekten Rede auszudrücken, um den Inhalt eines Nebensatzes als ein blofs Gedachtes darzustellen, besonders nach Verben, die ein Denken, Empfinden, Wollen oder Sagen ausdrücken. In dieser Anwendung bedient man sich am besten durchgängig der Präsensform des Konjunktivs, z. B.: Er meinte, es sei (nicht: es wäre) gut. Ich sagte ihm, er habe mich nicht verstanden. Ich rate dir, dafs du fleifsiger werdest. Nur wenn der Konjunktiv in der Präsensform von dem Indikativ äufserlich nicht unterschieden ist, wird der Deutlichkeit wegen gewöhnlich die Präteritalform gebraucht, besonders nach einem Präteritum als Prädikat des Hauptsatzes. Z. B.: Er meinte, dafs ich ihn nicht gern sähe und dafs ich ihn ungern besucht hätte. Ihr würdet mir das Rätsel lösen, sagte sie.» 6. Dativ oder Akkusativ bei lassen in Verbindung mit einem Infinitiv. S. 94: «Der Akkusativ der Person steht richtig, wo man den Satz auflösen kann: Lafs zu oder veranlaffe, dafs ich etwas thue; der Dativ, wo es heifst; Lafs zu u. s. w., dafs mir etwas geschehe. Hiernach unterscheide man: Lafs mich — lafs mir einen Brief schreiben. Er liefs mich — mir die Uhr kaufen.

Ich liefs ihn — ihm die Sache erzählen.» 7. All und alle. S. 109: «Hinsichtlich der Form all ist zu bemerken, dafs man richtig sagt: Alles das Glück oder all das Glück; falsch dagegen ist die Form: Alle das Glück, alle der Schmerz, alle der Kummer. Dieses alle ist zu vermeiden. Nur in der Verbindung bei alledem, von alledem, trotz alledem und ähnlichen ist die Form alle berechtigt, denn hier ist sie der alte Instrumentalis und ist von der voraufgehenden Präposition abhängig. Man kann aber ebenso gut sagen: Bei allem dem oder bei dem allem, falsch dagegen ist: Bei dem allen.» Schliefslich sei es uns gestattet, noch auf einen Vorzug und auf einen Mangel hinzuweisen. Als einen Vorzug betrachten wir, dafs in der Verslehre es mit Bestimmtheit ausgesprochen ist, in der deutschen Sprache seien die Hebungen und Senkungen vollständig an die Stellen der Längen und Kürzen der griechisch-lateinischen Metrik getreten (vgl. hierüber Becker-Lyon, Der deutsche Stil, 3. Aufl., S. 541 ff.). Aber recht störend ist es uns erschienen, dafs der Verf., der Verlagshandlung zuliebe, um das Buch auch der österreichischen Orthographie angemeffen zu machen, alle Abweichungen der letzteren von der neuen deutschen bei einem jeden Worte in Klammern beigefügt hat. Da hätte doch gewifs ein Verzeichnis der Abweichungen am Schluffe des Buches genügt.

Dr. A. Bliedner.

XII.

O. Arndt. Gegen die Fremdwörter in der Schulsprache. Paderborn und Münster, Schöningh 1886, 85 S.

Die bereits Jahrhunderte alte Fremdwörterfrage ist zwar schon mehrfach zu den Toten gezählt worden, doch taugt sie immer von neuem auf. Einen frischen Anlauf nahm sie infolge des Krieges von 1870 u. 71, dann schlummerte sie wieder einige Zeit, um gegenwärtig abermals in hochgehenden Wogen hervorzutreten. Stellung zu ihr zu nehmen wird mehr und mehr Pflicht für einen jeden, ganz besonders aber für den Schulmann, weil, wenn etwas Durchgreifendes in dieser Frage geschehen soll, aufser dem Staate sicher der Schule der Löwenanteil zufällt. Leider gehört jedoch die Fremdwörterfrage zu jenen, bei welchen der bekannte Vergleich mit dem Wespenneste, in das zu stechen eine heikle Sache ist, besonders anwendbar erscheint. Um so mehr aber verdienen ehrende Anerkennung Männer wie Hildebrand, Riegel, Dunger, Denk, Sarrazin u. v. a., die sich nicht gescheut haben, in das Nest zu stechen, selbst auf die Gefahr hin, dafs sie von gewiffen Seiten offen verlacht oder gefliffentlich tot geschwiegen werden. Näher auf den Kern der Frage einzugehen, kann sich Unterzeichneter unter dem Hinweis auf die Schriften jener Männer, aufser welchen noch viele namhaft gemacht werden können, hier ersparen (vgl. auch meinen Aufsatz in der «Erziehungsschule» Nr. 9 u. 10 d. J.). Wie wenig jedoch der Kampf gegen das Fremdwörterunwesen in weiten Kreisen Entgegenkommen findet, das beweist neben manchen andern Erscheinungen ein Aufsatz in der Schlesischen Schulzeitung (Nr. 33 von diesem Jahrg.), in welchem folgende Sätze vorkommen: «Nachdem die französischen Armeen allenthalben geschlagen waren, sollte zum Ende auch die Avantgarde der Fremdwörter, die der Feind auf deutschem Sprachboden noch stehen hatte, tödlich getroffen werden. Es war das dieselbe einseitige Bekundung des Nationalgefühls, wie sie sich bei den Franzosen in der rücksichtslosen Ausweisung aller Deutschen aus Paris zu erkennen gab.» (Es ist uns unbegreiflich, wie man das beides auf eine Stufe stellen kann). Ferner: «Ich sehe das Bedenkliche in dem Vorgehen der eifrigen Sprachreiniger gerade darin, dafs dem einzelnen, der nicht ganz auf diesem Standpunkt steht, ein Zwang auferlegt wird. Wenn beispielsweise infolge Anregung durch den Redakteurverband den Verfaffern pädagog. Artikel der gemeffene Befehl erteilt würde: Entsaget allen nur irgendwie vermeidbaren Fremdwörtern, widrigenfalls erfolgt strenge Sichtung, so müfste ich für meine Person doch lebhaft protestieren. Es gefällt mir nun einmal und erscheint mir im Intereffe der ganzen Diktion und des malenden Ausdrucks sehr erwünscht, ab und zu einem Fremdworte den Vorzug zu geben.» «Es giebt eben auch eine Anpaffungsfähigkeit für das geistige Auge und Ohr, und wir müfsten sicher erst eine Menge neuer, noch nicht gehörter Wörter erfinden, wenn wir gewiffe Vorgänge der Sache möglichst entsprechend bezeichnen wollten. Da ist der deutsche Ausdruck häufig zu lang, zu matt, zweifelhaft, und mitten unter dem Schreiben

hätten wir die fortwährende Übersetzungsarbeit, die gar nicht so leicht ist. Ich erinnere daran, wie Daniel Sanders nach vielfacher Bemühung und Untersuchung im Einverständnis mit Herrn von Stephan für Sauce das altdeutsche Wort Salse ausfindig gemacht hat.» (Meint der Herr Verf. vielleicht, durch dieses einzige von ihm beigebrachte Beispiel die Behauptung begründet zu haben, dafs der deutsche Ausdruck häufig zu lang, zu matt, zweifelhaft sei?) Doch nun zu dem Buche von Arndt. Unser Urteil über dasfelbe können wir kurz faffen: Es ist ein wohl gelungenes Werk, das nicht nur des Verfaffers deutsch-nationaler Gesinnung, sondern auch seinem Sammeleifer und seinem Geschick in der Verwertung des Gesammelten alle Ehre macht. Aus dem ersten Teile heben wir hervor die berechtigte und folgenreiche Unterscheidung zwischen Lehn- und Fremdwörtern, die Aufzählung der Ursachen, warum die Fremdwörter in der deutschen Sprache und in der Sprache der Schule so fest sitzen, und die Darlegung der zwei Gründe, eines vaterländischen und eines allgemein menschlichen, welche die höheren Schulen zum Fremdwörterkampf aufrufen müffen. Der zweite Teil bringt eine «Erläuterung durch Beispiele.» Dieser Teil ist sehr reichhaltig und veranschaulicht in wahrhaft erschreckender Weise den Fremdwörterunfug, wie er sich in der Schulverwaltung, den Schulräumen, dem Unterrichtsbetriebe und den einzelnen Lehrfächern breit macht. Des Verfaffers Ausführungen sind um so gewichtiger, als die gewählten Beispiele zum bei weitem gröfsten Teile Schulprogrammen entnommen und entbehrliche Fremdwörter regelmäfsig durch gute deutsche ersetzt sind. Wünschen wir dem Buche die weiteste Verbreitung! Dr. A. Bliedner.

XIII.

H. Reinecke. Der Brief Pauli an die Römer. Für die evangelischen Volksschullehrer unter Hinzufügung einer genauen Übersetzung aus dem Griechischen nach wiffenschaftlichen Quellen ausgelegt. Leipzig, Dörrsche Buchhandlung 1884, 116 S. Pr.: 1.80 Mk.

Der Verf. ist der pädagog. Welt nicht mehr fremd. Einen guten Namen hat sich besonders seine Auslegung von Liedern, Gebeten und Psalmen für die evangelische Schule (Berlin 1883) erworben, worin er eine wenn auch nicht streng methodischen Anforderungen durchweg genügende, so doch die Vorbereitung des Lehrers aufserordentlich unterstützende Erklärung namentlich der gebräuchlichsten Kirchenlieder gegeben hat. In seiner vorliegenden Auslegung des Römerbriefes hat er neben dem lutherischen Texte eine wörtliche Übersetzung des griechischen Urtextes abdrucken laffen. Um dies zu rechtfertigen, sagt er in dem Vorworte: «Er (der Verf.) hegt dabei weder die Befürchtung, dafs der Lehrer durch die ihm ermöglichte Vergleichung der Übersetzung Luthers mit dem Urtexte für seine eigene Person an dem herrlichen Gute, welches unser Volk in seiner deutschen Bibel besitzt, irre werden könnte — vielmehr wird ihm dieser Schatz nur um so lieber werden — noch dafs er seine Aufgabe nur darin suchen wird, bei seinem Religionsunterricht in unzeitiger Kritik die etwaigen Abweichungen hervorzuheben, in Konsequenz dieser Befürchtung würden ja auch die Studien, denen sich der zukünftige Prediger unterzieht, eine Gefahr für unser evangelisches Volk involvieren.» Es ist gewifs ganz gut, dafs dieser Gedanke einmal zum Ausdruck kommt. In manchen Kreisen hegt man eine lächerliche Angst, der Volksschullehrer möchte zu tief in die Wiffenschaft hineinschauen und dann keinen Geschmack mehr an seinem Berufe finden. Ist nur sonst der Seminarunterricht ein guter gewesen, so wird nichts in der Welt imstande sein, dem künftigen Lehrer die Achtung vor dem unermefslichen Verdienst, welches sich Luther durch seine Bibelübersetzung erworben hat, zu erschüttern. Die Einleitung handelt von dem mutmafslichen Ursprung der römischen Christengemeinde, der Veranlaffung und dem Zwecke des Briefes, dem Ort und der Zeit seiner Abfaffung und enthält aufserdem eine kurze Inhaltsangabe. Was nun die Erklärung selbst betrifft, so schliefst sich dieselbe wesentlich an die Meyersche Auslegung an, ohne jedoch andere wiffenschaftliche Hilfsmittel unberücksichtigt zu laffen. Sie zeichnet sich aus durch grofse Einfachheit und Klarheit und ist geeignet, dem nicht mit der Sprache des Urtextes vertrauten Leser ein Verständnis des für unsere evangelische Kirche so wichtigen Römerbriefes zu vermitteln. Nicht ganz befriedigt hat uns das zur Erläuterung

des freilich sehr schwierigen und für die Vernunft zunächst anstöfsigen 9. Kapitels Gesagte. Der Verfaffer hat zwar versucht, durch einige Bemerkungen auf S. 70 u. 71 die mit der sittlichen Selbstbestimmung des Menschen nicht in Einklang zu bringenden Folgerungen, die man aus mehreren Stellen des Kapitels ziehen könnte, abzuschwächen, allein die Hauptpunkte scheinen uns nicht genügend berücksichtigt zu sein. Die erwähnten Bemerkungen lauten: «Es ist zu beachten, dafs, wenn auch Ismael und Esau nicht zu Heilsträgern berufen wurden, sie damit doch nicht vom Heile ausgeschloffen waren; vielmehr hätten sie, wenn sie sich der Bestimmung Gottes willig unterworfen hätten, ihren Anteil daran gehabt. Die Absicht Pauli ist offenbar, die Freiheit der göttlichen Erwählung jedem menschlichen Anspruch gegenüber scharf hervorzuheben.» Und: «Zu beachten ist, dafs Paulus nicht sagt, dafs Gott von diesem seinem absoluten Rechte, aus seinen Geschöpfen ohne Rücksicht auf ihr Heil oder Unheil zu machen, was er will, wirklich Gebrauch macht; es kommt ihm nur darauf an, alle menschlichen Einwände gegen die unbeschränkte Freiheit Gottes in seinem Thun gänzlich zu beseitigen.» Wir meinen, es hätte hier vor allem darauf hingewiesen werden müffen, dafs das 9. Kapitel nicht ohne das 10. zu verstehen ist, dafs es durch dieses eine Beschränkung und Verbefferung erfährt, ferner darauf, dafs die Selbständigkeit des Menschen im Annehmen des Heiles an zahllosen anderen Stellen klar behauptet wird, und einige der wichtigsten dieser Stellen wären hier anzuführen gewesen. Im ganzen aber ist die vorliegende Arbeit für Volksschullehrer und auch für Seminaristen zu empfehlen.

Dr. A. Bliedner.

Pädagogische Studien.

Mit diesem Hefte beginnen die «Päd. Studien» (neue Folge) ihren VIII. Jahrgang. Derselbe wird ebenso wie seine Vorgänger bestrebt sein, an dem Ausbau der Pädagogik im Geiste Herbarts und Zillers zu arbeiten. Möge er die Grundsätze einer gesunden Erziehung immer weiter verbreiten helfen zum Segen unserer heranwachsenden Jugend! —

(Inhalt der erschienenen Jahrgänge und Abonnementsbedingungen s. nachst.)

Druck von Feodor Reinboth in Leipzig.

A. Abhandlungen.

I.

Der deutsche Einheitsschulverein.

Von

Prof. Dr. Rud. Menge in Halle (Saale).

Am 6. Oktober 1886 hat sich in Hannover, wie wir vernehmen, trotz lebhafter Bekämpfung durch zahlreich erschienene Realschulmänner *) ein «Deutscher Einheitsschulverein» gebildet. Schon dieser Kampf bei seinem Entstehen läfst erkennen, dafs die Tendenz des neuen Vereines wesentlich verschieden ist von dem Ziel derer, welche in der Realschule bezw. dem Realgymnasinm die deutsche Zukunftsschule erblicken. Bei Durchmusterung der Unterschriften unter dem ersten Aufruf hätte man zunächst darüber zweifelhaft sein können; hatten doch zum grofsen Teil die Vertreter der neueren Sprachen an den jetzigen deutschen Universitäten ihren Namen darunter gesetzt. Aber eben diese Herren wollen hierdurch sich als Gegner des Realgymnasiums bezeichnen, ein Urteil, das um so gewichtiger gegen die Leistungsfähigkeit dieser Schulen in die Wagschale fällt, je mehr die Richter als zuständig bezeichnet werden müssen.

Was will nun der neue Schulverein? Er geht aus von der betrübenden Betrachtung, dafs die Gebildeten des deutschen Volkes unter dem Einflusse der zweigeteilten höheren Schule bereits anfangen, sich nicht mehr zu verstehen. Die Vorstellungsmassen der beiden Gruppen und mithin die Apperceptionsfähigkeit sind so verschiedenartig, dass ein inniges, auf gegenseitigem Verständnis beruhendes Zusammenwirken zum Besten der Volksentwicklung mehr und mehr ein Ding der Unmöglichkeit wird. Nun ist aber «eine tiefe, möglichst gleichartige

*) Realschuliens und Realschulistes nennt sie ein Bericht aus Braunschweig in der Revue internationale de l'Enseignement. Paris 1886, 447.

Allgemeinbildung für den gesamten Geist des Volkes» von der gröfsten Bedeutung. Um gröfsern Schaden abzuwenden, will man also die jetzt bestehenden zwei Arten der höheren Schulen beseitigen und an ihre Stelle die «Einheitsschule» setzen. Diese soll, was die beiden jetzigen Schulen gemeinsam haben, behalten, aber das Gute, was jede für sich besonders hat, mit hinzunehmen. Es handelt sich bei dem letzteren Punkte also besonders um Englisch und Griechisch.

Den Schwerpunkt der neuen Schule sollen die als Einheit zu betrachtenden beiden alten Sprachen bilden, oder richtiger die Einführung in den Ideengehalt des Altertums durch Geschichte und Sprachunterricht. «Das Studium der Altertumswissenschaft, sagt Herbart (Willmann II, 431), wirkt dahin, die Zukunft an die Vergangenheit zu befestigen» und «die Alten sind der Orientierungspunkt der Kultur.» In der Fähigkeit aber, sich selbst orientieren, also leiten zu können, besteht das Wesen der Bildung. Aber über dem Studium der Alten wollen wir unsere Eigenart nicht verlieren. An zweiter Stelle steht eingehende Beschäftigung mit dem Heimatlichen. Wir glauben zwar nicht, dafs Mittelhochdeutsch wieder eingeführt werden soll; wohl aber soll die Jugend durch innige Bekanntschaft mit deutscher Sage und Geschichte, deutscher Sitte und Sprache mit der Vergangenheit ihres Volkes verwachsen und so die Kraft erhalten, deutsches Wesen zu bewahren. Dafs dies nicht zur Beschränktheit führe, dafür sorgt neben dem Studium der Alten die Bekanntschaft mit den bedeutendsten Schriftdenkmälern und mit der Geschichte der beiden andern Hauptkulturvölker der Gegenwart, der Engländer und Franzosen.

Aber der Jüngling soll sich nicht nur im Nacheinander und im Nebeneinander als ein Glied in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit, sozusagen als ein geschichtliches Wesen fühlen, sondern auch als ein naturgeschichtliches. «Wie mangelhaft wäre die Darstellung der Welt, wie wenig in ihr das Wirkliche, das Gegebene befafst, wenn man die Natur wegliefse» (Herbart). Es handelt sich nicht nur darum, die Mannigfaltigkeit der uns umgebenden Dinge bewufst zu sehen und sich ihrer erfreuen zu können, sondern auch die Natur zu begreifen als »das System der Kraft und Bewegungen, die, im einmal angehobenen Gange streng beharrend, von Gesetz und Ordnung nud von scharf betimmtem Mafse das Muster uns vorzeichnen (Herbart I, 294).» Mit dem Interesse an der Natur steht aber das an der Mathematik einerseits, das am Zeichnen andererseits in unlöslicher Vebindung. Ferner führt ein richtiger Unterricht in Geschichte uud Naturkunde empor zu Gott und bildet die dritte Seite des Menschen aus, zeigt ihm sein Verhältnis zu Gott und das Verhältnis Gottes zur Welt. Doch müssen der Zukunftsschule die Religions-

stunden bis in die obersten Klassen gewahrt bleiben, weil die «Gebildeten» nicht nur tiefer religiöser Empfindung fähig sein, sondern auch mit religiösem Wissen soweit ausgestattet sein sollen, um sich über ihre religiöse Stellung klar Rechenschaft geben zu können. *) Gemeinsam zu erstrebendes Ziel aller drei Gruppen von Unterrichtsfächern ist endlich, dafs der Schüler lernt, klare Gedanken in zusammenhängender, angemessener Rede mündlich und schriftlich zu entwickeln. **)

So etwa scheint, nach Schrift und Wort der Berichterstatter zu urteilen, der Plan beschaffen zu sein, den der Einheitsschulverein aufstellt. Im einzelnen ist er ja noch nicht bekannt, ja überhaupt noch nicht fertig; ihn auszuarbeiten ist ja vielmehr das nächste Ziel der gemeinsamen Thätigkeit des Vereines.

Solch einem oder einem ähnlichen Plane gegenüber könnte nun wohl einer sagen: »Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube: Wenn man schon jetzt über die Überbürdung klagt, wie soll da dieser noch reicher ausgestattete Lehrplan auf Verwirklichung rechnen können?» Dies Bedenken ist vorgesehn. Einesteils müssen eben die einzelnen Lehrziele anders gesteckt werden, andrerseits wird von Änderung der Methode viel erwartet. Gewifs richtig ist doch folgender Gedankengang: ***) Wenn man auf einer Schule vier Sprachen treibt, so ist es verkehrt, jede in derselben Weise, mit denselben Zielen zu betreiben. Gebe man doch jedem der vier sprachlichen Fächer sein ihm naturgemäfses Ziel. Das Latein z. B. wird jezt im geistigen Verkehr der Völker (abgesehen von den Philologen von Fach) weder gesprochen noch geschrieben. Warum also Sprechen und Schreiben (d. h. freie Aufsätze) als Ziel aufstecken, wenn dadurch die Möglichkeit der deutschen Einheitsschule in Frage gezogen wird? †) Unersetzlich dagegen ist das Latein als Einführungsmittel in das grammatische Verständnis der Sprache überhaupt. So gesetzmäfsig und in gewissem Sinne durchsichtig, so formell ausgebildet und geeignet,

---

*) Siehe dagegen: Klassizismus oder Materialismus? Leipzig 1886, S. 33. Der Herausgeber.

**) Nachschrift: Aus dem inzwischen erschienenen eingehendern Berichte im Pädag. Archiv. 1887, S. 34 ff. ist zu ersehen, dafs die Bedeutung des Deutschen von mehreren Rednern stark hervorgehoben wurde. Direktor Dr. Steinmeyer sagt in Übereinstimmung mit uns: Der deutsche Lehrer sei durch alle seine Kollegen zu unterstützen, eine Vermehrung der deutschen Stunden würde wenig helfen.

***) Vgl. hierzu Direktor Dr. Fricks Rede in der Versammlung zu Hannover, Päd. Archiv. 1887, S. 63.

†) Ich mufs hier ein paar Worte pro domo einfügen. Ich gehöre zu den Verteidigern des lateinischen Aufsatzes, so lange der jetzige Gymnasiallehrplan im übrigen festgehalten wird. Aber um ein höheies Ziel zu er. reichen — Einheitlichkeit der höheren Bildung in der Nation — mufs man niedere Ziele preisgeben können.

in die Denkgesetze einzuführen ist keine zweite Sprache. Die römische Litteratur dagegen ist gröfstenteils abgeleitet aus der griechischen. Diese letztere mufs also in gröfserem Umfange getrieben werden. «Für die Jugend kommt es darauf an, sagt Hornemann *), die grossen menschlichen Probleme an einfachen typischen Charakteren und in klaren, mächtigen Zügen vor die Seele zu führen. Das aber thun nur die grofsen Hellenen, nur sie vereinigen Tiefe und Einfachheit in der wundervollsten Weise.» Umgekehrt braucht im Griechischen die grammatische Schulung nicht weiter zu gehen, als durch ein wirkliches Verständnis des griechischen Schrifttums bedingt wird. Zum Sprechen und zum leichteren schriftlichen Ausdruck zu gelangen braucht man blofs in den neueren Sprachen; ja, um Überlastung zu vermeiden, wird man dies Ziel blofs für die eine der neueren Sprachen, je nach den nachbarlichen Beziehungen aufstellen, und bei der andern sich mit verständnisvollem Lesen der Hauptschriftwerke begnügen.

Wird so Zeit und Arbeit gespart, so hofft man auf der andern Seite durch Anlehnung an die Herbartsche Lehrweise den Unterricht eindringlicher zu gestalten und so zugleich mehr geistige Kraft hervorzurufen. Die Schrift Hornemanns, der ein Hauptwortführer des neuen Vereins ist, zeigt sich von Herbartischen Gedanken so durchdrungen, dafs wir uns oben mehrmals berechtigt gefühlt haben, Herbartische Sätze einzuflechten, die vermutlich den Führern bei ihren Bestrebungen vorschweben.

So sehr wir nun überzeugt sind, dafs die Herbartische Lehrweise — von allem andern abgesehen — die Schüler entlastet, so würden doch unsere gegenwärtigen Gymnasiasten einem grofsen Teile der übrig bleibenden Anforderungen nicht gewachsen sein. Aber auch dieser Einwand findet seine Erledigung. Man will das jetzige Schülermaterial in seinem unheimlichen Umfange und seiner oft bedenklichen (intellektuellen) Beschaffenheit gar nicht auf die Einheitsschule ziehn; sondern diese Schule soll in Zukunft blofs für solche bestimmt sein, welche dereinst den leitenden Kreisen des Volkes in irgend welcher Stellung angehören sollen. Für alle andere ist diese kostbare und doch immer schwer zu erwerbende Bildung überflüssig. Für sie ist neben der **Volksschule** eine dem höheren Bedürfnis dienende **Mittelschule** einzurichten mit einer dem Gymnasium gegenüber beschränkten Lernzeit, mit wenigeren Sprachen und auch sonst niedriger gesteckten Zielen.

Eine Einheitsschule wird also nicht angestrebt in dem Sinne, dafs sämtliche Schulen genau auf derselben Basis beruhten und

*) Die einheitliche höhere Schule. Von F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. Stettin 1886, 45. S. 8.

die untern Klassen etwa für alle dieselben wären, sondern nur in dem Sinne, dafs für die drei Gesellschaftsschichten, die wir einmal Volk, Bürger, Gebildete nennen wollen, je nur eine einzige Schule bestehn soll. Auch hier finden wir wieder einen Herbartischen Gedanken, der die Volksschule, die Haupt- (oder Bürger-) -Schule, das Gymnasium als Einheitsschulen fordert, aber in sich völlig getrennt wissen will (vgl. II, 35, 106, 153, 668). Denn die Summen der Bildung, welche jede dieser drei Schulgattungen bietet, verhalten sich nicht zu einander wie sonst gleich gebaute Häuser, bei denen blofs das eine mehr Stockwerke hat als das andere, sondern die Bauten sind von Grund aus verschieden angelegt. *) Wie das leichter aufgeführte einen schwereren Giebelbau nicht verträgt, so ist umgekehrt das von unten gut begründete und mit bestem Material gebaute Haus doch blofs eine Ruine, wenn es des gehörigen Abschlusses nach oben hin entbehrt. Ebensowenig aber verträgt es, um bei dem Bilde zu bleiben, eine beliebige Krönung, sondern ein wirklich organischer Bau mufs seine bestimmte Krönung haben, mit anderen Worten: auch Bifurkation oder Trifurkation der Schule nach oben hin ist vom Übel. **)

Wenn man es nun bedauerlich findet, dafs bei dieser Sonderung der drei Schulgattungen der Übergang von einer Schule zur andern erschwert werde, so urteilt man mehr sentimental als klar. Thatsächlich bestehen die drei Schichten der Bevölkerung übereinander; thatsächlich schickt der Vater in der Regel seinen Sohn in die Schule, die seiner gesellschaftlichen Stellung entspricht. Und das ist gut und richtig, denn der Schulunterricht kann blofs dann erspriefslich wirken, wenn bei den Schülern annähernd gleiche Anschauungen vorausgesetzt werden können. Ist nun bei der Wahl der Schule, die selbstverständlich dem Vater völlig frei stehen mufs, wirklich ein Fehler vorgekommen, so kann er blofs nach einer von zwei Seiten liegen. Entweder der Knabe stellt sich als so befähigt heraus, dafs er verdient, eine höhere Schule zu besuchen. Nun, dann darf ihm

*) Dies ist doch wohl nur c. gr. sal. zu verstehen. Der Unterbau, d. i. die Vorstufe bis zum Eintritt einer fremden Sprache, kann bei allen drei Schulgattungen genau derselbe sein. Er repräsentiert nach der Idee der kulturhistorischen Stufen die vorgeschichtliche Zeit und den Eintritt in die Geschichte: Märchen, Robinson, Patriarchen. Mit dem vierten Schuljahr tritt dann die Spaltung ein. Der Herausgeber.

**) Die Vorlage für Hannover hat den Gedanken in folgende Worte gekleidet: «Die ganze Organisation des Gymnasiums ist darauf angelegt, dafs ihre Früchte in der Obersekunda und Prima geerntet werden. Darum ist jede Bi- oder Trifurkation, welche in den oberen Klassen das Interesse der Schüler in scharf geschiedene Richtungen treibt, der Tod, nicht, wie man behauptet, die Vollendung der Einheitsschule.» Vgl. Päd. Archiv. 1887, S. 44.

der Übertritt nach derselben ja nicht verschlossen werden, schon damit die stetige Regenerierung der menschlichen Gesellschaft nicht beschränkt wird. Aber es liegt auch gar kein Hindernis vor; denn kraft seiner hohen Befähigung wird der Knabe mit Leichtigkeit das nachholen, was ihm etwa abgeht. Ist aber der Knabe auf eine zu hohe Schule gekommen, dann setze man ihn möglichst bald zurück. Er verliert dabei jedenfalls nicht mehr Zeit, als wenn er in der höhern Schule eine Klasse noch einmal besuchen müfste, und erhält dafür bis zu einem gewissen Alter eine in sich abgeschlossene Bildung, während die, welche aus einer mittleren Klasse einer höhern Schule ins Leben treten, lange oder immer etwas Unfertiges behalten. *) «Dafs man junge Leute, die nicht studieren sollen, dennoch durch die Gymnasialklassen gehn läfst und sie dort mit Strenge zur Arbeit anhält, deren Zwecklosigkeit sie nur zu gut selbst einsehn **), ist einer von den stärksten Beweisen von Mangel an Nachdenken», sagt Herbart schon vor 63 Jahren (Gutachten zur Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen, Willm. II, 153); wenn er aber hinzufügt: «und von Hingebung an unbestimmte Lobpreisungen der alten Sprachen, die an Charlatanerie grenzen,» so wissen sich von letzterem Vorwurf die Vertreter der Gymnasien wohl grösstenteils frei und die Mitglieder des Einheitsschulvereines auch. Umgekehrt aber würde die Vernachlässigung der Sprachstudien, wie sie die Einführung ins Altertum fordert, sich nicht nur an den leitenden Ständen, sondern am ganzen deutschen Volke bitter rächen. Denn die Einbufse der idealen Wissenschaftlichkeit, die vor allem aus der Beschäftigung mit dem Altertum hervorwächst und besonders durch Herbartische Didaktik grofs gezogen werden kann, wäre ein schwerer Verlust für unser ganzes Volk. ***) Hüten wir uns, dafs allgemeine Wahrheit werde; jenes Wort, das Du Bois-Reymond in einer seiner Reden ausgesprochen hat: «Aus fertigen, von der Wurzel gelösten Ergebnissen, nützlichen, aber dürren Thatsachen, grobsinnlichen Anschauungen baut sich die heutige Bildung nur zu oft als unorganisches Stückwerk auf. Wenige kümmert noch die Art, wie die Wahrheit gefunden wurde, der nur im Werden erkennbare Zusammenhang der Dinge, geschweige der Reiz vollendeter Form. Kunst und Litteratur sinken herab zu Buhldirnen des rohen wechselnden Geschmacks, den der Hauch

*) Freilich setzen wir voraus, dafs die Einjährig-Freiwilligen-Frage in einer für die Schulen heilsameren Weise gelöst werde als bis jetzt.

**) Das Ziel der neunjährigen Lehranstalten wird nur von $^1/_5$ der Aufgenommenen wirklich erreicht.

***) «Jede prinzipielle Veränderung der Bildungsgrundlage ist ein Experiment, bei welchem die höchsten Güter der Nation auf dem Spiele stehen.» «Klassiz. oder Materialism.» S. 36.

der Tagespresse leicht hierhin und dorthin lenkt. — Bei allem Glanz, in welchem die deutsche Wissenschaft zur Stunde noch strahlt, vermissen wir an dem aufwachsenden Geschlechte schmerzlich die edle Leidenschaft, welche allein für fortgesetzte geistige Grofsthaten bürgt.» *)

«Wir können uns der Empfindung nicht erwehren», sagt Gustav Portig, der in den Blättern für literarische Unterhaltung 1886, S. 592 diese Worte zum Abdruck bringt, «dafs Naturforscher von so universeller Bildung wie Alexander von Humboldt und Du Bois-Reymond ein gutes Teil ihrer Kraft dem Umstande verdanken, dafs sie die antike Geisteswelt aus den Quellen kennen gelernt haben.» Diese Empfindung ist berechtigt. Der deutsche Einheitsschulverein verfolgt daher gewifs ein erstrebenswertes Ziel, wenn er der Jugend des «gebildeten» Standes neben der Naturerkenntnis, der Religion, der Kenntnis moderner Kultur den Zugang zum Altertum offen hält; denn hier ist der Jungbrunnen, in dessen Fluten die alternde Menschheit sich stets wieder verjüngt. **)

Wie die Einheitsschule, der immerhin noch allerlei praktische Bedenken entgegenstehn, zu verwirklichen ist, das wird noch lange der Gegenstand sorgfältiger Überlegung sein müssen; jedenfalls ist sie es blofs in engster Anlehnung an die Reform-Bestrebungen der Herbartianer. Wachsen somit unserer Gemeinde Bundesgenossen zu, die wir willkommen heifsen, so wollen wir umgekehrt auch der Pflicht eingedenk sein, diese Bestrebungen nach Kräften zu fördern.

---

*) Der Streit zwischen der klassischen und der realen Bildung, der heutzutage die Gemüter erregt, kann m. E. nur durch einen höheren Gesichtspunkt, wie ihn die Idee der kulturhistorischen Stufen giebt, entschieden werden. Die Beseitigung der klassischen Bildung würde eine klaffende Lücke in der progressiven geistigen Ausbildung unseres Volkes zurücklassen. Wenn es wahr ist, dafs der jugendliche Geist eine Anzahl historischer Typen durchlaufen mufs, ehe er an die Kultur der Gegenwart herantreten kann, ähnlich wie der menschliche Embryo in den niederen Stadien die Entwickelungsperioden niederer organischer Formen durchläuft, dann mufs der Gang unserer Bildung im Altertum anheben und dem chronologischen Aufsteigen folgend durch die alten Sprachen hindurchgehen. Jedes Überspringen einer wichtigen Phase auf diesem Wege würde eine unorganische Verkümmerung bedeuten. Desgleichen widerstreitet jede willkürliche Änderung dieses Weges, sei sie auch durch Jahrhunderte lange Traditionen geheiligt, wie z. B. das Vorstellen des Lateinischen vor dem Griechischen, der geistigen Gesundheit. Letztere ist nur dann wahrhaft gewährleistet, wenn man den in der historischen Entwickelung des Ganzen niedergelegten Gesetzen, die in gewisser Parallele zu dem Wachstum des einzelnen stehen, folgt. Der Herausgeber.

**) «Das Herauswerfen des Griechischen bedeutet die Annullierung unserer Kultur und steht einem Armutszeugnis ebenso gleich, wie eine Selbstentmannung.» Klassizism. oder Materialism. S. 49.

Zum Schlufs teilen wir aus den Satzungen des Einheitsschulvereines den Abschnitt mit, der von dem Zweck desselben handelt.

a. Der Zweck des Vereines ist, für die innere Berechtigung einer, Gymnasium und Realgymnasium verschmelzenden höheren Einheitsschule mit Beibehaltung des Griechischen für alle Schüler einzutreten und auf die Herbeiführung einer solchen hinzuwirken.

b. Der Verein stellt sich zu diesem Zwecke die Aufgabe, einen entsprechenden Lehrplan auszubilden und an der Vervollkommnung der Lehrweise zu arbeiten. *)

c. Er will durch Behandlung der die Einheitsschule betreffenden Fragen in Wort und Schrift eine Klärung der Ansichten über dieselbe, insbesondere auch über ihr Verhältnis zu dem sogenannten Berechtigungswesen herbeiführen. —

Die nächste Versammlung soll Ostern 1887 in Halle (Saale) stattfinden.

II.

Über den associierenden Charakter der Erdkunde.

Von

Bruno Maennel in Halle a/S.

Vorbemerkung. Nachstehende Arbeit ist ein Teil eines gröfseren Ganzen, welches die Stellung und Behandlung der Geographie innerhalb des Lehrplansystems behandelt. Der Verfasser beabsichtigt, dasselbe im Laufe des Jahres als Monographie erscheinen zu lassen. Der Herausgeber.

War es möglich, im Verfolg der Fingerschen**) Thesen im grofsen und ganzen den associierenden Charakter der Heimatskunde nachzuweisen, so wird wohl auch der Versuch gelingen, von der Geographie im engeren Sinne aus den Fugen und Fühlfäden in den einzelnen Lehrfächern nachzuspüren. Der Erfolg ist aber nur dann zu erwarten, wenn der geographische Unterricht nicht rein beschreibend verfährt, sondern sich über die Äufserlichkeiten des Gegenstandes erhebt und, was ähnlich neuerdings Professor Dr. Biedermann-Leipzig für die Geschichte anstrebt, kulturgeographisch betrieben wird. Dasfelbe hat H. W. Riehl vor mehr als

---

*) Möge diese Aufgabe recht bald in Angriff genommen werden. Ohne tiefgreifende Reform des jetzigen Gymnasiums geht es aber nicht ab; hierüber darf man sich nicht im unklaren sein. Der Herausgeber.

**) Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde, 1873.

dreifsig Jahren in feinen naturgeschichtlichen Untersuchungen des Volkslebens *) — allerdings in sozial-wissenschaftlicher Weise — schon dargelegt. Die örtlichen Bedingungen des Landes **) stellten sich ihm dar als die Unterlagen der Länderkulturen; er betrieb also Kultur-Geographie. Und die Schule vermag auch auf ihre Weise die Geographie vom Gesichtspunkte der Kultur-Geographie zu betreiben. Dadurch hat die Geographie für sich allein den Vorteil, dafs sie von manchem Ballast, der das Gedächtnis der Zöglinge sonst beschweren müfste, befreit wird; aber auch ihr Verhältnis zu den anderen Disziplinen wird ein geklärtes, da sie auf diese Weise nur zu dem organischen Bindegliede von selbst heterogen erscheinenden Fächern sich gestalten kann.

Wenn im Anschlufs an das Ziller'sche Seminarbuch zu fordern ist, dafs der Fortschritt des Unterrichts in der Geographie im allgemeinen nach dem Hervortreten der einzelnen Länder und Erdteile in der Geschichte zu geschehen habe, ***) so erklärt sich dies aus den Forderungen der Kulturgeschichte. Denn wenn dem Zöglinge die Hauptwendepunkte in der Entwickelung unserer Kultur vorgeführt werden sollen, so mufs er vorher die Kulturherde kennen gelernt haben. †) Hierdurch hat die als dienende Magd erscheinende Geographie selbst den gröfsten Nutzen; denn sie bleibt, wie schon oben angedeutet wurde, vor der Ausartung in schwülstiges Detail oder in dürftige Nomenklatur befreit; aufserdem wird geradezu das Bedürfnis nach geographischer Einsicht geweckt, und der Schauplatz der Thaten und Schicksale der Menschen erst recht belebt. ††) Die Konsequenzen hieraus würden sich in einer Lehrplan-Probe zu offenbaren haben.

Wenn man meint, dafs der Sprachunterricht †††) im Vergleich zur Geschichte nur eine ganz lose Beziehung zur Kultur-Geographie haben könne, so ist das entschieden eine Verkennung desselben. Denn die Sprachstoffe dienen teils den ethischen Ideen, indem sie ethische Typen in gewissen Kulturträgern vorführen, teils den realistischen Tendenzen, wenn sie die verschiedensten Kulturfaktoren, verklärt durch die Poesie oder vergeistigt durch klassische Prosa, in ihrer Wirksamkeit zeigen. Von diesem Gesichtspunkte aus gewinnen die Stoffe des Lesebuches eine dem

*) «Land und Leute», Einleitung.

**) Wie das die Begründer der Geographie als Wissenschaft ausgesprochen haben.

***) Vgl. Ziller, Allgemeine Pädagogik, S. 232 ff.

†) Vgl. Bündner Seminar-Blätter, 1885/86, mit der wertvollen Abhandlung des Seminarlehrer Imhoff: «Versuch über einen Lehrplan für den Geographie-Unterricht».

††) Vgl. Ackermann, Pädag. Fragen, I, S. 39.

†††) Auch der fremdsprachliche Unterricht wird hierbei wohl einzubegreifen sein!

Lehrplan-Organismus äufserst fügsame Stellung. Müssen doch Kulturträger wie Kulturfaktoren stets getragen sein von einer bestimmten Umgebung; mithin ist zuerst oder zugleich das Verständnis derselben zu geben, ehe an eine Wertschätzung der wichtigen Kulturelemente gedacht werden kann.

Betrachten wir daraufhin zunächst die sogenannten Normalstoffe oder Musterstücke. Ohne jegliche erzwungene Heranziehung werden sich in jedem guten Lesebuche viele derselben mit den angegebenen Eigenschaften finden. Um zuerst mit einem Beispiele zu beginnen, welches nicht eben gerade als Quelle für ethische Urteile zu benutzen ist, sei Freiligraths „Löwenritt" hervorgehoben. Welche schöne Gelegenheit bietet doch dieses Gedicht, geographische und naturkundliche Anschauungen in der Beleuchtung der Poesie immanent zu wiederholen, wenn nämlich kurz vorher das südliche Afrika als geographisches Pensum aufgetreten war! Einen ähnlichen Dienst erweist Dingelstädts Gedicht von der „Weser", welches aufserdem noch geschichtliche Reminiszenzen wachzurufen Veranlassung bietet. Göthes „Mignon" ist geradezu ein kulturgeographisches Gemälde zu nennen. Wird doch darin Italien als derjenige Erdraum vorgeführt, über welchen die Natur das Füllhorn ihrer Schönheit ausgeschüttet hat, ferner lernt es der Leser kennen als die heilige Stätte der Kunst, und schliefslich als ein dem Deutschen gefährliches Land, wie das gewisse Naturverhältnisse bedingen, und die Erfahrung aus der Geschichte lehrt. Reich an ethischen Urteilen ist sodann der „Kolumbus" von Brachmann zu nennen; neben Mut und Glauben in ihrer Hoheit, gruppieren sich hier Feigheit und Verzweiflung voll dramatischer Frische um den Träger einer grofsen Idee und den Bahnbrecher einer neuen Kultur. Aus gleichem Grunde ist Göthes „Gesang der Geister über den Wassern" hervorzuheben; giebt doch derselbe einen willkommenen Anlafs, die Entwicklung bekannter Stromgebiete von der Quelle bis zur Mündung zu verfolgen*) und dabei noch den Hinweis, das Menschenleben mit dem Kreislauf des Wassers zu vergleichen.

Nun mufs allerdings bei der unterrichtlichen Verwertung bezeichneter Gedichte dasfelbe beachtet werden, was die General-Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Chemnitz im vorigen Jahre in bezug auf historische Poesieen dem Lehrer zu beachten anheimstellte. Derselbe hat nämlich bedacht zu nehmen, dafs die unterrichtlich zu verwendenden Gedichte

---

*) In epigrammatischer Kürze bezweckt dasselbe auch Schiller in seinen Distichen «die Flüsse». Unter diesen seien angeführt: «Der Rhein.» «Treu, wie dem Schweizer gebührt, bewach' ich Germaniens Grenze; Aber der Gallier hüpft über den duldenden Strom.» und «Saale»: «Kurz ist mein Lauf und begrüfst der Fürsten, der Völker so viele; Aber die Fürsten sind gut, aber die Völker sind frei.» —

nicht trivial, sondern von wirklich kulturgeschichtlichem Werte sind, dafs sie stets der betreffenden Bildungsstufe des Zöglings entsprechen und nicht falsche, durch freiere dichterische Ausdrucksweise entstehende, Anschauungen bieten.

Auch nicht zu memorierende Sprachstoffe geographischen — oder allgemein gesagt — realistischen Inhalts wird ein brauchbares Lesebuch aufzuweisen haben. Was die poetischen Lesestücke betrifft, so ist festzuhalten, dafs der Dichter durch seine kurze und wohl immer glücklich getroffene Ausdrucksweise es versteht, die geographischen Objekte durch die Beleuchtung der Poesie in ein Festtagsgewand zu kleiden, das unwillkürlich unsere Beachtung fesselt. *) Prosaische Lesestücke, nämlich Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf geographischem Gebiete, mufs das Lesebuch in besonders reicher Anzahl enthalten. Welchen Wert dieselben besitzen, ist an früherer Stelle dargelegt worden. **)

Auch bei Auswahl der Aufsatzthemen ist Rücksicht zu nehmen auf das geographische Element. „Es dürfen die Aufsatzübungen nicht an abgesonderten Stoffen (nicht isoliert) betrieben werden, sondern sollen sich möglichst gleichmäfsig an die Gedankenkreise des übrigen Unterrichts anschliefsen.“***) Gerade der Sachunterricht, der dem Zöglinge das Buch der Natur aufschlägt und verhütet, dafs der Sprachunterricht im allgemeinen nicht „Mühlen treibt, denen kein Korn aufgeschüttet wird“, bietet auch dem Aufsatze grofse Vorteile; „insbesondere werden ihm im Sachunterricht eine unerschöpfliche Fülle konkreter Themen zur Verfügung gestellt.“ Darunter wird die Geographie Stoff zu Beschreibungen geben, die unter dem Gesichtspunkte, Kulturherde und Kulturfaktoren zu kennzeichnen, wesentlich zur Klärung des geographischen Könnens dienen.

Schliefslich dürfte hier wohl noch die sprichwortähnliche Charakterisierung von Land und Leuten in Kürze zu erwähnen fein. Es ist das Unternehmen des auf dem Gebiete des geo-

*) Vgl. Willmann, a. a. O.; zugleich seien einige Proben herrlicher kulturgeographischer Poesie angeführt: Till Eulenspiegel rediv. III, S. 32 u. 33. Wie Julius Wolff, so hat auch Victor v. Scheffel den Rhein im Trompeter von Säkkingen besungen. Von ähnlichem Werte sind: «Die Wiese» von Hebel und «Der Elbstrom» von Körner.

**) Vgl. Theorie und Praxis etc. II. S. 108.

***) «Der deutsche Aufsatz, ein Beitrag zur Theorie, Praxis und Geschichte des schriftlichen Gedanken-Ausdrucks» von Dr. Wohlrabe. Vgl. auch Oberländer, a. a. O. S. 146 u. 147: «Es lassen sich aus dem Gebiete der Geographie so manche Themata zu deutschen Arbeiten entnehmen. Sie erreichen um so mehr ihren Zweck, wenn sie den Schüler nötigen, den Stoff nicht in der Ordnung wiederzugeben, in der er beim Unterricht zur Sprache kam, sondern in freierer Weise sich über ihn zu verbreiten. Eine solche schriftliche Verarbeitung des behandelten Materials ist gewifs sehr dazu geeignet, dasselbe dem Gedächtnisse fester einzuprägen.» —

graphischen Unterrichts rühmlichst bekannten Seminarlehrers A. Hummel lebhaft zu begrüssen, wenn er sich im Interesse genannten Lehrgebietes an die deutschen Schulmänner wendet, mit der Bitte, ihm derartiges kulturgeographisches Material zu einer demnächst zu veröffentlichenden Sprichwörter-Sammlung zu übermitteln. Bekanntlich leben im Munde des Volkes hier und da Sprüche, welche teils in rühmender, teils in gemütlich-verspottender Weise die Landes- und Volksart eines Landstrichs kurz und treffend bezeichnen. Die Bedeutung dieser Sprichwörter und Redensarten beschränkt sich aber nicht blofs auf den geographischen Unterricht; dieselben haben auch einen allgemeinerziehlichen Wert; denn der Zögling lernt durch sie „eine Reihe träger Vorurteile abschütteln" (Herder, Sophron) und kann somit sittlich gebessert werden. Eine Verwertung derselben findet sich in der „Neue Erdkunde" von Professor Egli, welcher jeden grösseren Abschnitt mit einem sprichwortähnlichen Motto einleitet.

Dafs die religiösen Stoffe reich an Kulturelementen sind, bedarf keines besonderen Hinweises. Ziller hat in seinen kulturgeschichtlichen Gruppen *), welche den normalen Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes entsprechen, eine Entwickelungsgeschichte der religiösen Idee gegeben und somit den genialen Versuch gemacht, die Kulturgeschichte als ein das ganze Unterrichtsbetriebe beherrschende Moment zu verwerten. Ob die Gruppierung glücklich gewählt, und ob namentlich die beiden ersten Stufen berechtigt sind, als sittlich-religiöse Zentren zu gelten im Unterrichtsgange, bedarf, als nicht zu unserer Aufgabe gehörig, keiner näheren Darlegung. Genugsam ist über diese beiden Punkte — Märchen- und Robinsonstufen — gestritten worden. Zur Beruhigung aufgeregter Gemüter bezüglich des letzten Punktes haben bekanntlich einige Pädagogen, welche mit den jetzigen Verhältnissen rechnen wollten und sollten, das Märchen und Robinson vorläufig teils dem Geschichts-, teils dem Sprachpensum zugeteilt. **) Mit diesen Gruppen haben wir uns auch deshalb nicht zu beschäftigen, weil die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 die Geographie erst der Mittelstufe der ein- und mehrklassigen Volksschule und Mittelschule zuerkannt haben. Es sind also nur die spezifisch heilsgeschichtlichen Stoffe zu berücksichtigen. Trotz ihres Reichtums an Kulturelementen erscheinen dieselben doch fast ohne allen Zusammen-

---

*) Vgl. Materialien zur speciellen Pädagogik v. Tuiskon Ziller, S. 20 u. die dort angegebene Litteratur.

**) Vgl. Normal-Lehrplan der Karolinenschule zu Eisenach, 1881 u. Lehrplan der städtischen Volksschule zu Halle; letzterer bearbeitet von Rector Dr. Wohlrabe.

hang mit den übrigen Lehrstoffen im Lehrplane; ihre Beziehungen zur Kultur-Geographie treten recht spärlich zutage. Spuren davon erkennen wir in der Forderung, die heilsgeschichtlichen Thatsachen mit topographischen Kenntnissen des heiligen Landes zu verknüpfen; aber die Praxis bleibt auch hier noch hinter der wertvollen Theorie zurück. Es erscheint daher als ein beachtenswerter Fortschritt, wenn ein Lehrplan *) ausdrücklich betont: „Die Karte zur Patriarchen-, Richter- und Königszeit läfst der Lehrer (im grofsen Mafsstabe, sogen. Faustzeichnung) nach Fortschritt der geschichtlichen Erzählungen vor den Kindern entstehen." — „In ähnlicher Weise werden die in den neutestamentlichen Erzählungen auftretenden Namen eingezeichnet und auf der Wandkarte von Palästina nachgezeigt. Ebenso treten in der Unter- und Mittelstufe die weiteren Mitteilungen über die Natur des Landes nach dem fortschreitenden Gange der Erzählung auf." — ‚In den Oberklassen tritt die Geographie von Palästina zusammenhängend und im Beginne der Schuljahre auf; Spezialkarten (Faustzeichnungen), die Reisen Pauli betreffend, sind erwünscht." — Wenn auch somit geographisches Material aus dem Unterrichte gleichsam herauswächst, so ist damit eigentlich doch noch keine Brücke geschlagen von der Religion zur Geographie und umgekehrt. Weitere Beziehungen lässt die Kirchen- und Missionsgeschichte erkennen, welche zeigen will, wie das Evangelium ein wirksamer Sauerteig in der Kulturentwickelung der christlichen Welt gewesen ist. **) Die Referate, welche auf Veranlassung der Königlichen Regierung zu Merseburg in den Frühjahrskonferenzen (1883) ihres Bezirks die Heidenmission als Schulgegenstand behandelten, waren zumeist den trefflichen Abhandlungen P. D. Warnecks gefolgt, welcher geradezu den associierenden Charakter der Heidenmission hervorhebt. In einer derselben ***) betont er: »Es ist hier vielmehr das Prinzip der Konzentration des Unterrichts in Anwendung zu bringen, der Missionsstoff also teils in die religiösen Lehrstunden, teils in den erd- und weltkundlichen Unterricht einzuflechten, teils an das Lesebuch anzuschliefsen, wenn dasfelbe erst ein missionsgeschichtliches Lesestück enthält.« — Nun mufs zugegeben werden, dafs bei der geringen Zeit, welche Lebensbildern aus der Missionsgeschichte im Unterricht gegönnt werden kann, der oben angedeutete Wert derselben für die Lehrplanpraxis sehr herabgedrückt wird. Es dürften eben nur die oberen, bezüglich gar nur die letzte Klasse den Vorteil geniefsen, die Kirchen- und Missionsgeschichte als Konzentrationsstoff zu benutzen.

*) Lehrplan der städtischen Volksschulen zu Halle.

**) Vgl. Ackermann, Pädag. Fragen, I, S. 35 u. Oberländer, Der geographische Unterricht etc. S. 93.

***) Allgemeine Missions-Zeitschrift, 1883, S. 295.

Damit nun auch in den anderen Klassen der Religionsunterricht nicht isoliert einhergeht, sind deren bezügliche Pensen nach ihren Kulturelementen zu untersuchen, um einigermafsen analoge Kulturverhältnisse in den übrigen Gesinnungsstoffen zugleich mit den religiösen behandeln zu können. *)

Für die Patriarchengeschichte war bei Gelegenheit der Darlegung des heimatkundlichen Unterrichts als associierender Lehrgegenstand eine Parallele gefunden in den heimatkundlichen Sagenstoffen. Die Geschichten von Moses, Josua und den Richtern lassen nicht mehr die köstliche Einfalt, die innige Zusammengehörigkeit von sittlicher Empfindung und That, wie in der vorigen Periode erkennen. Diese Zusammengehörigkeit ist in dem bewufsten Gegensatz von Gesetz und Wille auseinandergegangen, und Gott stellt sich nun als der unsichtbare Richter über die Geschicke der Völker in einer Zeit der tiefsten Verwilderung und religiösen und sittlichen Verwahrlosung dar. In der Richterzeit lernt der Zögling Helden kennen, die wohl reich an rohen Grossthaten, aber arm an sittlicher Einsicht waren. Ähnliche ethisch-kulturelle Verhältnisse führen die deutschen Heldensagen vor. Nach Vilmars Darlegungen **) zeigt auch das Nibelungenlied in seinen Helden tiefstehende ethische, sogar dämonische Elemente des Menschenlebens, nämlich Eifersucht, Neid und Hafs, Mord- und Rachlust in ihren vollsten Erscheinungen.

Der gleiche Grundcharakter beider Perioden ermöglicht nun, dafs die gleichzeitige erdkundliche Betrachtung sich nur auf einen Kulturherd zu beziehen braucht. Damit möchte nicht behauptet werden, dafs der Zögling nun denken soll, die einzelnen der ethischen Wertschätzung unterliegenden Personen aus den heils- und profangeschichtlichen Stoffen würden sich auf dem einen wie auf dem anderen Erdraume in gleicher Weise entwickelt haben; derartige Vorstellungen wird ein mit Hülfe der Wandkarte von Palästina betriebener Religionsunterricht nicht aufkommen lassen. Aber wenn im Anschlufs an die deutschen Heldensagen deutsche Stromgebiete als Schauplätze derselben zur unterrichtlichen Behandlung gelangen, so wird dabei ein Hinüberblicken zu den israelitischen Helden doch nicht ganz ausgeschlossen sein; also schon das Anlehnen des erdkundlichen Stoffes an einen der untereinander verwandten Gesinnungsstoffe bahnt zu einheitlichen Ge-

*) «Bei dem Geschichtsstudium selbst, der Hauptquelle für die Bildung der Gesinnungen durch den Unterricht, darf sich zwar die Geschichte der Offenbarung mit der Profangeschichte nicht vermischen. Wohl aber müssen beide in den Perioden, welche den gleichen Grundcharakter haben, parallel nebeneinander hingehen.» Ziller, «Eine Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in der Gegenwart nach Herbartischen Grundsätzen.» Zeitschrift für exacte Philosophie, IV. S. 15.

**) Geschichte der deutschen Nationallitteratur, S. 86.

dankenkreisen an, in deren Nachachtung die Lösung des Problems der wahren Konzentration besteht.

Die Geschichten der israelitischen Könige bis zur Teilung des Reiches finden in denen der sächsichen Kaiser und auch Karls des Grofsen eine Parallele, weil hier, wie dort unausgesetzte Kämpfe mit alten und neuen Feinden des Reiches eine ähnliche Machtvollkommenheit des Königtums bezeugen. Es liegt hier nahe, die Zöglinge mit Ländern der hervorragendsten Feinde Deutschlands, also vielleicht mit Ungarn, den preufsischen Provinzen Brandenburg (Wenden), Hannover, Westfalen und Schleswig-Holstein (Sachsen) bekanntzumachen.

Für die Stoffe aus der jüdischen Königsgeschicte bis zur Rückkehr aus dem babylonischen Exil eignet sich die Einschaltung der orientalischen Geschichte. »Denn die Bedingtheit der jüdischen Geschichte durch Aegypten und die vorderasiatischen Reiche verlangt die unterrichtliche Behandlung der (alten) Aegypter, Babylonier, Assyrer, Perser, Phönizier.«*) War doch das jüdische Königtum eine Nachbildung des heidnischen **) und trat in seiner Machtfülle bis zu seinem Untergange in stete Beziehung zu den erwähnten Kulturvölkern. Daher wird der Zögling gewifs gern zu derselben Zeit im erdkundlichen Unterrichte die Kenntnis der Wohnplätze genannter Völker sich erwerben wollen; also wird West- und Central-Asien und Nordafrika im Lehrplane als Pensum verzeichnet sein müssen. Unter einfachen Schulverhältnissen würde der Ausblick zu den orientalischen Völkern unterbleiben oder sich beschränken müssen. Dann hat die Behandlung der mächtigen Herrscher, wie Karl der Grofse, die Hohenstaufen und Rudolf von Habsburg, hier einzutreten, die durch ihre Kriege und Machtvollkommenheiten homogenen Stoff bieten dürften. Die Besprechung der genannten Herrscher ruft das Bedürfnis wach nach der Kenntnis der schon oben genannten preufsichen Provinzen und der Alpen nebst Italien. Die Alpen mussten von den Hohenstaufen auf ihren Römerzügen oftmals überstiegen werden, und in ihrem schweizerischen Anteil hatte Rudolf von Habsburg seine Besitzungen; Italien war das unglückbringende Ziel der herrlichen Hohenstaufen, welches Rudolf wie eine Löwengrube mied.

Das Leben Jesu, das bekanntlich nach den Materialien zur speziellen Pädagogik etc. im Ziller'schen Seminare bei Gelegenheit der sonn- und feiertäglichen Erbauungsstunden schon von der untersten Klasse an besprochen wurde, sein öffentliches Wirken, Leiden und Sterben bereiten eine gewaltige Umwälzung der Kulturverhältnisse vor. Ist doch durch den Erlöser dem Menschen die höchste

---

*) Staude, die kulturhistorischen Studien etc. Päd. Stud. 1880, II, S. 58.

**) 1. Sam. 8, 5.

Kulturstufe vorgelebt worden, die zu erreichen die Völker Jahrhunderte lang erhofften — die nun auch der Zögling sein Lebenlang erstreben soll. Und gerade das deutsche Volk ist es, welches das Christentum nach mancherlei Kämpfen in seiner Tiefe erfafste und die Segnungen der neuen Lehre voll und ganz an sich wirken liels. Daher weist das Leben Jesu auf die gleichzeitig zu behandelnden profangeschichtlichen Stoffe, wie die alten Deutschen, Völkerwanderung, Bonifazius, Chlodwig, Karl der Grofse und die Kreuzzüge und zugleich auf die erdkundlichen Stoffe. Es tritt nämlich die physikalische und politische Betrachtung Deutschlands auf als Schauplatz des Lebens der alten Deutschen, Österreich-Ungarn als Durchzugsstrafse der Völkerscharen, und Holland, Belgien und die preufs. Provinz Hessen als für die Geschichte Bonifacius und Chlodwig wichtige Länder.

Die nun noch folgenden Pensen können keine höheren Kulturepochen andeuten wollen, denn, wie schon bemerkt, stellt das Leben Jesu die höchste und letzte dar; weitere Epochen vermögen nur eine Kenntnis der Verbreitung der christlichen Ideen im Völkerleben zu bieten. So giebt z. B. die Apostelgeschichte die Entwicklung des Reiches Gottes unter den Heiden, die Reformationsgeschichte den Ausbau und die Ausbreitung der christlichen Lehren. Die Apostelgeschichte und geeignete Stellen aus den neutestamentlichen Briefen führen mehrfach den Leser in das Kulturleben der Römer und Griechen. Dem Lehrer ist somit ein Fingerzeig gegeben, die Geschichte genannter Völker und ihre Wohnräume, oder — allgemein gefafst — die Mittelmeerländer, zu derselben Zeit zu besprechen. Die Reformationsgeschichte zwingt zur Berücksichtigung ihrer Vorboten, nämlich der wichtigsten Erfindungen, Entdeckungen und der Entdeckungsländer, der Reformationsbewegungen, der brandenburgischen Kurfürsten, des dreifsigjährigen Krieges und des preufsischen Staates. Neuere und neueste Geschichte würden etwa parallel der Missionsgeschichte zu behandeln sein, wobei die Erdkunde viel Material erhalten kann.

Mag nun auch der Zusammenhang zwischen den profanen und heilsgeschichtlichen Stoffen einerseits, und zwischen diesen und den geographischen Pensen andererseits oft recht lose erschienen sein; so mufs immerhin zugegeben werden, dafs ein paralleler Fortschritt der kulturellen Elemente, alfo ein verwandtschaftlicher Grundcharakter zwischen beiden besteht, an welchen der erdkundliche Unterrichtt sich anlehnt. Dieser Parallelismus müfste aber noch viel deutlicher nachzuweisen sein, wenn ein Geschichtsphilosoph sich der gewifs dankenswerten Aufgabe zu unterziehen vermöchte, die bisher noch viel zu wenig beachteten Kulturstufen Zillers auch nach dieser angedeuteten Weise wissenschaftlich zu begründen; würde doch durch eine solche Abhandlung eine bemerkenswerte Lücke ausgefüllt und entschieden zur

Realisierung dieser Idee im erziehenden Unterricht wesentlich erleichtert.

Ungleich deutlicher als die ethischen lassen die realistischen Fächer einen Zusammenhang zur Kultur-Geographie im besonderen, wie zu den Kulturverhältnissen im allgemeinen erkennen. Denn die sinnenfälligen Dinge der Körperwelt, welche die realistischen Fächer vorführen wollen, müssen immer nach ihrem Kausalzusammenhang zu den Erd- und Kulturräumen berücksichtigt werden. Zugleich sind die Naturkörper diejenigen Objekte, an welchen sich die menschliche Arbeit in ihrer Entwicklung vollzieht. (Die unausgesetzte Übung in der Arbeit ist aber nur der wiederholte Einflufs des Willens auf den Muskel, also des Geistes auf den Körper, und alles, was wir in der Kultur erreicht haben, erscheint als eine höhere Beseelung oder Vergeistigung des Körpers.)*)

Mehr noch als die Naturbeschreibung zwingt nun schliefslich die Physik, das Naturgegebene nach seiner formalen Seite, nach Mafs und Zahl, zu erforschen. Denn die Geschichte der mathematischen Wissenschaften lehrt, dafs sich die Urbegriffe von Zahl, Raum und Bewegung schon in den primitivsten Zuständen der Völker entwickelten aus periodischen Naturerscheinungen zu dauernden Vorstellungen und Begriffen, die allerdings bei vielen Völkern nur Begriffe blieben, bei anderen aber durch Einkleidung in gewisse Formen und Gesetze zu Systemen, zu Wissenschaften ausgebildet wurden.**) Erschienen doch dem beobachtenden Jäger, Hirten und Ackerbauer die genannten mathematischen Grundformen als zur scharfen und deutlichen Auffassung der Glieder des Naturganzen gehörig; er war in das Wesen derselben noch nicht eingedrungen, wenn er nicht zugleich gezählt, gemessen und gewogen, wenn er nicht Gestalt und Bewegung genau bestimmt, nicht das Formale der Art mindestens nach dem Mehr oder Weniger, Gröfser oder Kleiner, Näher oder Ferner u. s. w. sorgfältig geschätzt hätte.***)

Wie sollen aber die Kulturfaktoren, welche die realistischen Fächer darbieten, dem kindlichen Geiste vorgeführt werden? — Nicht soll hier die Streitfrage des Weiteren erörtert werden, ob der naturwissenschaftliche Unterricht eine morphologische oder entwicklungsgeschichtliche Systematik †) zu erzielen hat, ob dessen

*) Aus der Rede des Prof. Schaaffhausen in der IX. allgemeinen Versammlung der deutschen anthropologischen Gesellschaft.

**) Dr. H. Suter, Geschichte der mathematischen Wissenschaften, Zürich, 1872.

***) Ziller, Allgemeine Pädagogik, S. 220.

†) Vgl. Aug. Lüben, Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde, Tierkunde und Anthropologie, 1832 u. 1836.

Grundbegriff die menschliche Arbeit sein soll *), oder ob schliefslich der Humboldtsche Satz **) auf den Schild zu erheben ist, nach welchem die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze aufzufassen ist. Nur einige, die spätere Stoffverteilung erläuternde Bemerkungen seien gestattet.

So lange nicht die schon oben erwünschte geschichtsphilosophische Arbeit Licht für die pädagogische Verwertung der Kulturstufen geschaffen hat, ist vorläufig die schätzenswerte Studie Beyers, welche den Entwicklungsstufen der menschlichen Arbeit strikte nachgeht, nicht direkt unterrichtlich verwertbar. Man kann aber unter Berücksichtigung der jetzigen Verhältnisse die naturwissenschaftlichen Objekte in anderer Weise als Beyer gruppieren, ohne das wertvolle Prinzip aus den Augen zu verlieren. Mit dem Kulturherde gebe man nämlich gleichzeitig die Kulturfaktoren! lasse dieselben aber nicht isoliert aufzählen, beschreiben und systematisieren, sondern führe sie mit aller Wucht in Gruppen, sogenannten Lebensgemeinschaften vor ***), die durch gleiche Lebens-Ursachen und -Bedingungen einen dem Naturganzen parallelen Organismus erkennen lassen. Dadurch wird nicht nur ein Einblick in das Naturganze gewonnen und dessen zweckmäfsige Einrichtung, sondern auch die wichtige Beziehung der Naturkörper zur menschlichen Kulturarbeit gepflegt. Wir betreiben dann eine «Naturkunde der Erdräume» (Humboldt) und geben dem Zöglinge durch eine gleichzeitige oder vorangehende Besprechung der einzelnen Kulturelemente geradezu ein Mittel, die Erzählung der «Ländergemälde» (Peschel) verstehen zu können, welche — ohne zu phrasenhafter Teleologie zu führen — enthüllt, welche Kultur sich in den dargestellten Erdräumen entwickelt haben wird. †) Denken

*) O. W. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, Leipzig, 1885, S. 10.

**) Kosmos, Vorrede, S. VI. — Vgl. F. Junge, Über die Methode des naturkundlichen Unterrichts, Vortrag, Altona, 1882 und E. Scheller, VII. Bericht über das Schullehrerseminar zu Eisenach.

***) Dieser Begriff ist mit Glück von F. Junge in die Schulpraxis durch das empfehlenswerte Präparationswerk «Der Dorfteich» eingeführt worden. Daselbst finden sich auch wertvolle methodische Bemerkungen über die Gruppierung und Behandlung der methodischen Einheiten.

†) Dasselbe fordert Willmann, a. a. O. S. 107: «Es mufs der einzelne Naturgegenstand einer bestimmten Lokalität als ein Stück des Lebens auf der Erdoberfläche oder als ein Stück dieser selbst aufgefafst werden» und Ziller,.Materialien etc. S. 168 u. 169, betont eigentlich ganz im Sinne Peschels: «Der Zögling soll nicht blofs die Erhebungen und Senkungen des Bodens nach den Farbenunterschieden und Zeichnungen unserer Karten kennen lernen; er mufs z. B. auch wissen, dafs die Hauptmasse eines Gebirges Kalk oder Granit ist; er mufs in die geologische Betrachtungsweise einzudringen suchen; z. B. bei der Elbe, beim Juragebirge; er mufs spekulativ überlegen, warum sich die Richtung eines Flusses gerade so gestaltet hat, oder warum die Lage eines Ortes für dessen Entwicklung günstig gewesen ist, nachdem er sie empirisch aufgefafst hat.» —

wir z. B. an die meerbeherrschenden Länder Grofsbritannien und Nordamerika! Tritt im Lehrplane zu gleicher Zeit die Lebensgemeinschaft «Meer» zur Besprechung auf, und der Zögling gewinnt Aufschlufs über den Salzgehalt, die Bewegung, Schiffahrt, Fischerei, Meerestiere und -Pflanzen, über den Kompafs (Magnetismus), die Dampfmaschine und die Luft- und Wasserströmungen — so kann er erst die in den genannten Erdräumen herrschende, eigentümliche Kultur verstehen und begründen.

Zur Mathematik, der formalen Seite der Naturwissenschaft *), kann von dem erwähnten Beispiele leicht der Faden gesponnen werden, indem auf Grund einiger Angaben in den Uebungsaufgaben des zu dieser Stufe gehörigen Rechenstoffes berechnet wird: der Salzgehalt des Meeres, die Menge des durch einen Flufs in das Meer oder einen See geführten Wassers, der Wert eines Kohlenlagers, einer Silbermine, einer Petroleumquelle, die Transportkosten von einer bestimmten Anzahl Ballen Baumwolle und anderer typischer Landesprodukte per Segel- und Dampfschiff. **)

Herbart hat in seiner wohlbeachtenswerten Abhandlung über Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung ***) den Zusammenhang und die gegenseitige Unterstützung zwischen Mathematik und Geographie in anderer als der von uns angedeuteten Weise nachgewiesen. Er will nämlich das Studium der Landkarte und des gestirnten Himmels durch sogenannte Musterdreiecke †) betrieben wissen. «Bei jeder neuen Landkarte» — so erklärt er sein Verfahren — «die jeder Lehrer vorlegt, fange er damit an, die drei wichtigsten Orte auf derselben zu nennen und zu zeigen. Sie werden ein Dreieck bilden. — Endlich lasse man mit des Dreiecks kleinster Seite das Meilenmafs vergleichen und nach dem

*) Vgl. Ziller, Allgemeine Pädagogik, S. 220.

**) Vgl. Imhof, Versuch über einen Lehrplan für den Geographie-Unterricht, a. a. O. S. 13; ferner Paulitschke, Leitfaden der geographischen Verkehrslehre, Breslau, 1881, welcher die Formen, Bahnen und einzelnen Zweige des Weltverkehrs angiebt; L. Rotschild, Taschenbuch für Kaufleute, Leipzig, 1884, S. 432—626, Der Weltverkehr und seine Mittel, die Verkehrsgebiete des Handels (Handelsgeographie); Dr. S. Ruge, Geographie, insbesondere für Handelsschulen und Realschulen, Dresden, 1885; Dr. Karl von Scherzer, Mitteilungen über den Welthandel und die wichtigsten Verkehrsmittel, Geograph. Jahrbuch VII, S. 363—496. Im VIII. Geograph. Jahrbuche, S. 379—418, giebt Scherzer Mitteilungen über Produktion von Nahrungsmitteln, über Nordamerika, Ausfuhr der Vereinigten Staaten, Warenaustausch zwischen Europa und den Ver. Staaten, Handel Grofsbritanniens, Deutschlands Anteil am Welthandel, Frankreichs Handelsverkehr, Handel Frankreichs und Belgiens, Handel Ägyptens und Britisch-Indiens, Entwicklung der Verkehrswege, Entwicklung des Telegraphen- und Postwesens, Edelmetallproduktion und -Verkehr.

***) Herbarts Pädagogische Schriften, Ausgabe v. Willmann, I, S. 214 u. 15.

†) Über Verwertung derselben im mathematischen Unterrichte, vgl. des Verfassers «Der mathematische Unterricht in der Volksschule», Kehr's Pädagogische Blätter, 1886, N. 12.

Augenmafse schätzen, wieviel Meilen sie betrage. Die beiden andern Seiten ergeben sich, wenn man nur die eben gefundene Zahl von Meilen mit den dem Dreiecke zugehörigen Zahlen der zweiten Tabelle (welche das Verhältnis der Seiten in Zahlen angiebt) multipliziert. — Es versteht sich, dafs hier keine grofse Genauigkeit verlangt wird. — Macht dies noch Schwierigkeit, so sei für diese Landkarte dies eine Dreieck genug. Sobald aber die Übung wächst — und sie wird schon wachsen; denn das geographische Studium dauert lange genug — so nehme man zu dreien noch einen vierten merkwürdigen Punkt derselben Karte und behandle wenigstens eins von den dreien dadurch entstehenden neuen Dreiecken auf die nämliche Art. Späterhin kann man einen fünften, sechsten, immer mehrere Punkte hinzufügen; man kann die so entstandenen vier-, fünf- oder mehrseitigen Figuren ihrer Ähnlichkeit oder Verschiedenheit nach mit einander vergleichen, man kann den so wichtigen Zusammenhang verschiedener Landkarten dadurch deutlich machen; man kann das Gewebe der Dreiecke an die Bestimmungen der Länge und Breite anknüpfen, — und man wird durch dies alles den Fortgang des geographischen Studiums nicht nur nicht aufhalten, sondern dessen Erfolg beträchtlich beschleunigen.» — Wie unser vorstehendes Beispiel andeutet, wollen wir aber nicht blofs um des Kartenstudiums willen die Mathematik als Prinzip durch die Geographie associieren, sondern unser Bestreben geht dahin, die mathematische Schulung des Zöglings nicht isoliert von den ihn bewegenden Kulturelementen vor sich gehen zu lassen *) und darum einerseits die mathematischen Abstrakta durch liebgewordene sachliche Stoffe konkret zu gestalten und andererseits den Kulturfaktoren eine Bestimmtheit und Klarheit zu verschaffen, die eben nur durch die eigentümliche Leuchtkraft der Zahlen, die alles „Nebeln und Schwebeln"**) zunichte machen, erzeugt werden kann. Dafs den mathematischen Fächern trotzalledem ihr selbständiger Gang zu wahren ist, bedarf weiter keiner Begründung.

Auch unter den technischen Fächern können wir den Fugen nachgehen, die die Geographie zum Aufbau eines Lehrplan-Organismus bietet.

Nach Göthes Urteil***) kann derjenige alle Dinge der Natur

---

*) Dr. Thrändorf will sogar zur bessern Verbindung der Lehrfächer unter einander dem Gesinnungsunterrichte Anregungen für den mathematischen Unterricht entnehmen lassen. In seiner Abhandlung: «Konzentration oder konzentrische Kreise?», Erziehungsschule, 1885, N. 1 u. 2, erinnert er, dafs z. B. die im Anschlufs an die Betrachtung der Lebensweise der Patriarchen erwähnte Viehwirtschaft unserer Bauern dem Rechenunterrichte eine Menge interessanter, sachlicher Aufgaben zuführen kann.

**) Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes.

***) Italienische Reise, 17. Februar 1787.

besser begreifen als der blofs Beschauende und Denkende, welcher sie nachbildet und nachahmt.*) Ja, es wird durch das Zeichnen,des uns zuerst beschäftigenden technischen Faches, ein viel vollständigeres Darstellungsmittel gewonnen, als es sogar die Sprache liefern kann.**) Darum wird der Zeichenunterricht in den Dienst unseres Faches — unbeschadet seines ihm eigentümlichen Entwicklungsganges — treten müssen, um auch auf seine Weise Proben des geographischen Könnens geben zu lassen. Nicht sei hier an das Kartenzeichnen gedacht, das ja weniger ein ästhetisches als ein abstrahierendes Zeichnen sein soll und direkt nicht in die Zeichenstunde gehört, es handelt sich jetzt vielmehr um die Förderung des Sinnes für das Schöne und der phantasievollen Kombinationsgabe.

Unter diesem Gesichtspunkte würde die schon mehrfach erwähnte Betrachtung der meerbeherrschenden Kulturländer die Weisung für den Zeichenunterricht ergehen lassen, typische Meerestiere und -pflanzen zu zeichnen. Welche schönen Motive für allerlei Ornamente würden z. B. die allerdings schwer zu konser-

*) Hierbei sei schon der später noch zu erwähnende Handfertigkeitsunterricht in betracht gezogen. Es müfste jede Schule ein Relief der nächsten Umgebung besitzen und zwar ein Schichtenrelief, das zerlegbare Horizontalschichten aus Karton oder Laubsägeholz aufweist. Dadurch würden die Zöglinge aufgemuntert, an diesem Muster durch den Unterricht gewonnene Terrainvorstellungen zu einem Relief zu verarbeiten. Denn «das Schichtenrelief ist das unumgängliche Mittel zum Studium der topographischen Terrainkarten, zugleich aber, wenn es selbständig ausgeführt wird, der Prüfstein für die richtige Erkenntnis desselben». (Das Relief in der Schule, Fr. Beust, Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule, 1881, II. S. 122 ff.) Wie aus dieser Abhandlung zu entnehmen ist, hat der Verfasser seit dem Jahre 1867 den Aufbau solcher Schichtenreliefs in der Schule üben lassen, «und es eigneten sich im Laufe der Jahre die Kinder Handgriffe und Fertigkeiten an, welche eine ganz überraschend schnelle und genaue Arbeit ermöglichen und jetzt durch Tradition forterben.» (S. 126). Wir können dem Verfasser nur beistimmen und gestehen, dafs ein Relief schneller und besser orientiert, als die beste Plan-Karte. Das haben wir nicht nur an uns erfahren, nein, das bestätigen selbst Ingenieur-Offiziere, die auf den Generalstabskarten sonst gewiss recht gut zu Hause sind. Leider wird aus dieser Erfahrung noch wenig Nutzen gezogen. Zu unserer Freude sahen wir indessen kürzlich in der Ruhmeshalle zu Berlin eine Anzahl Reliefs von Schlachtengegenden, für welche das Publikum ein reges Interesse bezeugte. Auch seien die allerdings nur zu wissenschaftlichen Zwecken von der geschickten Hand des Landmessers L. Ackermann zu Halle für das dortige Mineralogische und Landwirtschaftliche Institut der Universität Halle-Wittenberg gefertigten Reliefkarten rühmend hervorgehoben, die zugleich die Raumausbreitung der Gesteinsarten auf begrenzten Gebieten zur Anschauung bringen. Wann wird aberdie Zeit kommen, dafs bei uns, wie wir in der Schweiz zu sehen Gelegenheit hatten, allenthalben Reliefs bedeutungsvoller Gegenden als Prachtstücke in den Verkaufsläden feil geboten werden! — Der immer mehr Freunde gewinnende Handfertigkeitsunterricht wird gewifs Wandel schaffen, wenn er sich dem geographischen Unterrichte zu associieren versteht.

**) Ziller, Allgemeine Pädagogik, S. 220.

vierenden Quallen, die leicht zu beschaffenden Seesterne, Muscheln und Schnecken bieten! Die Kunstgeschichte lehrt ja, wieviele Naturgegenstände von gefälligen Formen in den verschiedenen Stilen der Ornamentik benutzt worden sind. Der Nutzen derartigen Zeichenmaterials liegt klar auf der Hand.*) Leider mufs zugestanden werden, das bisjetzt noch kein Zeichenwerk existiert, welches derartigen Forderungen Rechnung trägt.**)

Derselbe Mangel ist bezüglich des Gesangunterrichtes fühlbar. Und doch ist es eine alte pädagogische Forderung, dafs die Gesangsstoffe die übrigen Unterrichtsstoffe beleben[1], und dafs die Gefühle, in welche der Singende versetzt wird, ihn in nähere Beziehung bringen sollen zu den drei Kulturfaktoren: Gott, menschliche Gesellschaft und Natur. Ersterem Faktor wird durch die Choräle gedient; die anderen Kulturelemente werden durch das Volks- und volkstümliche Lied gefördert. Bei Choral und Lied wird unbeschadet des Prinzips vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten sich gewifs ein Lehrgang aufstellen lassen, welcher „Berührungspunkte zu gleichzeitig auftretenden oder nahe gelegenen

---

*) Sagt doch Diesterweg, Wegweiser, 1838, I. S. 480: „Man lernt eben nur durch Zeichnen sehen; es ist gewifs, dafs, wer eine Stunde zeichnet, mehr für seine Anschauungskraft gewinnt, als wer zehn Stunden blofs liest."

**) „Auf eines möchte ich — hinweisen," so rezensiert Prof. Dr. Rein in den Pädag. Studien, 1883, IV, S. 35, das Zeichenwerk von Menard („Der Zeichenunterricht in der Volksschule", Neuwied, 1883) „nämlich auf die Konzentration des Zeichenunterrichts. In den „Schuljahren" habe ich mehrfach auseinandergesetzt, dafs die in den Herbart-Zillerschen Kreisen, wie auch in der Seminarschule zu Leipzig und in Dörpfelds Grundlinien übliche Auffassung inbezug auf den Anschlufs des Zeichenunterrichts an den Sachunterricht nicht die richtige sein kann. Es kommt hierbei die ästhetische Ausbildung der Schüler — Hauptzweck des Zeichenunterrichts — entschieden zu kurz. Denn die Gegenstände des Sachunterrichts, so interessant sie für die Kinder seien, so sehr sie dieselben zur Nachbildung reizen mögen, sind häufig geradezu unschön und geschmackverderbend. Auch sind sie zu verschieden schwierig hinsichtlich der Nachbildung etc. Der Zeichenunterricht fordert daher, wenn er den Hauptzweck einigermafsen erreichen will, seinen eigenen Gang. Aber trotzdem darf er nicht aus dem Gesamtrahmen herausfallen, er darf nicht isoliert von allen anderen seinen Weg verfolgen wollen. Es ist freilich dies das leichteste und für alle, die keine Ahnung vom Lehrplansystem besitzen, sogar feststehendes Dogma. Herr Menard zeigt nun zum ersten Mal, wie der Zeichenunterricht dem kulturhistorischen Gang sich anschliefsen und somit in den Rahmen des Unterrichts sich einfügen und doch in gewisser Selbstständigkeit seine speziellen Ziele verfolgen kann. Über manches läfst sich im einzelnen gewifs noch streiten; auch ist die Aufeinanderfolge der Stoffgebiete, sowie der Anschlufs der einzelnen Einheiten an das betreffende Sachgebiet noch keineswegs festgestellt — aber die grundlegende Idee für eine gesunde Gestaltung des Zeichenunterrichts ist gefunden und ausgesprochen. Dies ist das Verdienst des Herrn Menard. Möge er auf diesem Wege rüstig weiter arbeiten!" — Im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, N. XIX. wird Menard eine Abhandlung bezüglichen Inhalts veröffentlichen.

Unterrichtseinheiten verwandter Wissensgebiete“*) findet. Unser Versuch will diesen Forderungen gerecht werden.

Dafs sich der Handfertigkeitsunterricht in das Unterrichtsganze einfügen kann, ist anmerkungsweise schon angedeutet worden. Wenn man an die nachhaltige Wärme eines korporativen Thuns**) denkt, so wird sich bald die Überzeugung Bahn brechen, welche grofsen Dienste die körperliche der geistigen Arbeit leisten kann. Es mufs aber zwischen beiden ein Zusammenhang bestehen. Die jetzigen Bestrebungen besonderer Vereine und ganzer Gemeinden verfolgen zunächst einen allgemein sittlichen und spezifisch somatischen Zweck ohne direkten Zusammenhang mit dem Unterrichtsbetriebe. Man will erstlich einer Verwahrlosung der heranwachsenden Jugend steuern (Knabenhorte) und zweitens der geistigen Uberreizung derselben durch köperausbildende Arbeit vorbeugen (Schülerwerkstätten). Der erfreuliche Entwicklungsgang, den diese Bestrebungen nehmen, läfst hoffen, dafs man seinerzeit diese technischen Arbeiten der Schule als obligatorisches Fach zuweist und die einzelnen Arbeitsobjekte aus dem Unterrichte herauswachsen läfst. Dann werden die Arbeitsstunden zu wertvollen Unterrichtszeiten, die dem Zöglinge offenbaren, dafs seine aus der vorgehenden Lehrstunde gewonnenen Kenntnisse über einen Gegenstand noch unvollkommen sind, wenn er sie nicht mit der Hand nachbilden kann.***) Die aus dem geographischen Unterrichte zu gewinnenden Arbeitsobjekte haben wir nicht in einer besonderen Rubrik im Lehrplane aufgeführt, sondern bei jeder passenden Gelegenheit, die sich den angefügten Lehrproben bot, angedeutet.

Als Resultat vorstehender Theorien würden sich folgende Sätze ergeben:

a. Im Interesse einheitlicher Gedankenkreise hat die Geographie zu den ethischen, realistischen und technischen Fächern in Wechselbeziehung zu treten. Dies tritt am besten zutage in dem sogenannten Gruppenunterrichte, der den kulturhistorischen Stufen Rechnung trägt.

---

*) Vgl. Lehrplan der städtischen Volksschulen zu Halle.

**) Von der Heimatskunde, Sendschreiben, Prof. Dr. Stoy, Jena, 1876, S. 22.

***) Zu genauer Orientierung über Ziel und Methode des Handfertigkeitsunterrichts seien empfohlen:

Herbart, Werke, Ausgabe v. Willmann, II. S. 628 u. Anmerk.
Ziller, Grundlegung §. 4. S. 102.
Zeitschrift für exacte Philosophie, IV. S. 8.
Dr. Gelbe, Handfertigkeitsunterricht.
Dr. W. Götze, Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung, Denkschrift.
Barth und Niederley, Die Schülerwerkstatt.
Magnus, Seminarlehrer, Der praktische Lehrer.

b. Bei diesen Gruppen dominiert der Gesinnungsunterricht; die Realien und technischen Fächer nehmen dagegen eine dienende Stellung ein.

c. Für ein Lehrplansystem würde das Verhältnis der Fächer zu einander folgender Mafsen zu kennzeichnen sein. Die Gesinnungsstoffe haben in fortschreitender Weise die Träger einer Kulturentwicklung vorzuführen. Die Kulturleistungen derselben, wie sie die Heils- und Profangeschichte in ihrem Parallelismus darbieten, geben das Marterial und die Motive für das Fortschreiten aller übrigen Fächer: So wollen die sprachlichen Stoffe entweder in dem schönen Gewande der Poesie die Kulturträger beleuchten und gemütlich näher bringen, oder in klassischer Prosa vielseitig verknüpfen. Die Geographie läfst das Erziehungshaus dieser Träger, die Erde, in den einzelnen Kulturherden kennen lernen. Die Naturkunde führt die Kulturfaktoren in ihren Erscheinungen und Wirkungen vor, welche wieder die Mathematik durch Mafs und Zahl genau bestimmt und klärt. Die technischen Fächer bringen dieselben endlich sowohl durch Zeichnung zu einer scharfen Auffassung und ästhetischen Verwertung, als durch Gesang in nächste persönliche Beziehung, als auch durch mechanische Arbeit zum Bewufstsein des vielseitigen Könnens.

III.

Professor Willmann und die Robinsonstufe.

Vom Herausgeber.

In der 2. Auflage von Willmanns höchst empfehlenswerten »Pädagog. Vorträgen«*) wird Anmerkung 17 S. 122 die Robinsonfrage von neuem in Anregung gebracht.

Es heisst daselbst: »Ob Robinson wirklich der rechte Zentralstoff des zweiten Schuljahres ist, ist mir fraglich geworden. Er tritt aus der Reihe heraus, ist weder eigentlich klassisch noch national, er entrückt zu früh in exotische Gegenden; er macht eine starke Verkürzung und darum Verkümmerung des Originals nötig. Robinson ist als freie Lektüre für Knaben und Mädchen von 10 bis 12 Jahren ganz an seiner Stelle, siebenjährige Kinder wissen noch wenig mit ihm anzufangen. Was der Unterricht braucht, Annäherung der Märchenweltanschauung an das wirkliche Leben, kann an der Hand geeigneter Märchen selbst erreicht

*) S. Pädagog. Studien, 1886, S. 159 f.

werden. In der Wiener Übungsschule liefs ich neben dem ganz kurz gehaltenen Robinson solche Märchen erzählen, in denen die wichtigsten Handwerke vertreten waren, die somit auch auf die Besprechungen führten, welche Robinson veranlafst; so wurden die Märchen bis zum Eintritt der Sagen fortgeführt, was gewifs empfehlenswert ist. In den beiden ersten Schuljahren ist ein planmäfsiger Religionsunterricht unterläfslich.«

Betrachten wir die Einwände Willmanns etwas näher:

1. „Robinson tritt aus der Reihe heraus.« Wir sagen dagegen: Robinson bildet den geeigneten Fortgang über die Märchen hinaus und ist die geeignete Vorstufe für die Patriarchengeschichte, welche als Anfang aller synthetischen Geschichte betrachtet werden mufs. Wir begründen dies, wie folgt. Auf der Märchenstufe behandelt das Kind alle Aussendinge als seinesgleichen; die Wirklichkeit mufs sich ganz nach seinen Phantasieen richten. Mit zunehmender Erkenntnis des Wirklichen aber erscheint dem Kinde die Aussenwelt als etwas von seinen Wünschen Unabhängiges, das eigenen Gesetzen folgt. Trotzdem giebt das Ich seine alles gestaltende Kraft nicht auf, sondern schränkt dieselbe nur mit zunehmender Einsicht in die Natur der Dinge ein. Es lernt allmählich begreifen, dafs man sich zur Beherrschung und Bewältigung der Aussendinge nach dem Wesen derselben richten müsse. Hieraus geht das lebhafte Bedürfnis nach Erkenntnis der Natur hervor und der Trieb, sie vermittelst dieser Erkenntnis den eigenen Zwecken dienstbar zu machen. Diese Wandlung tritt in jeder Kindesentwickelung ein; diese Wandlung ist auch in der Gesamtentwicklung einmal eingetreten. Man fasst sie zusammen in die Periode der Diluvialmenschen, welche man in die vormetallische Zeit und in die metallische zu teilen pflegt. Beide Perioden spiegeln sich in der Robinsonerzählung wieder. Und insofern steht diese selbst durchaus am richtigen Platz im Lehrplansystem. Ferner mufs hervorgehoben werden, dafs der ethische und religiöse Standpunkt des Zöglings in den beiden Schuljahren sich mit dem Standpunkt der populären Ethik und der sogen. natürlichen Religion deckt und dafs die vorgeschlagenen Stoffe, Märchen und Robinson, vorzüglich geeignet sind zum Einwurzeln in die Grundlehren derselben. Auch mufs der Schüler den auf Gottes wunderbare Führung hinweisenden Lebensgang eines einzelnen (Robinson) kennen gelernt haben, ehe er in die Betrachtung der für alle Zeiten vorbildlichen göttlichen Führung eines ganzen Volkes (Patriarchen-, Richter-, Königszeit u. s. w.) eingeführt werden darf. So glauben wir gerade durch Märchen und Robinson, welche beide die vorhistorische Zeit versinnlichen sollen, die Kontinuität der geistigen Entwicklung in den ersten Schuljahren am besten zu sichern. Der Robinsonstoff ist geeignet nach der einen Seite hin die vom Märchen angeregte Phantasiethätigkeit noch fort und fort

in Bewegung zu erhalten, nach der anderen aber durch seine deutlichen Beziehungen zur Geschichte das schrankenlose Walten der Phantasie einzudämmen und den Zögling zum Vorgefühl historischer Entwickelungen zu führen, die ihn vom dritten Schuljahr ab beschäftigen sollen.*)

2. »Robinson ist weder eigentlich (!) klassisch noch national.« Zu dem ersten Punkt vergleiche man Hettner, Litteraturgeschichte des 18. Jahrhunderts I, 281—305; Bogumil Goltz, Buch der Kindheit, und Willmann selbst, Vorträge, 2. Aufl., Seite 34: »Soviel zum Nachweis, dafs der Robinson kein ephemeres Buch ist, sondern eine »Welt- und Völkergabe«, wie ihn ein trefflicher Pädagog genannt hat.« Dafs aber die Robinsonerzählung einen internationalen und interkonfessionellen Charakter an sich trägt — obwohl sich auch echt germanische Züge leicht aufdecken lassen wie z. B. die Wanderlust und Sehnsucht nach der Fremde — halten wir auf der unteren Stufe nicht für einen Nachteil. Hier bewegen wir uns noch in dem allgemeinen, allen Völkern zukommenden Kreise in der Kindheit und Jugendzeit der Völker, da diese selbst national noch nicht geschieden sind. Daher können auch Märchen und Robinson mit geringen Einschränkungen, Abänderungen und Einkleidungen in heimatliches Gewand als Grundlage für die weiteren Erziehungsstoffe unter allen gebildeten Völkern des Erdkreises verwendet werden.**) Mit dem dritten Schuljahr treten wir dann einmal in die Vorstufen des Christentums (jüdische Patriarchen, jüdische Helden und Könige), dann auch in den nationalen Kreis (thüringische Patriarchen, deutsche Helden und Könige) ein. Die religiöse Reihe bleibt für alle Völker, die Bekenner des Christentums sind, die gleiche; aber die profangeschichtliche erhält an den spezifisch nationalen Stoffen einen streng nationalen Charakter; an ihnen soll nun der Zögling in aufsteigender Reihe genährt werden, damit er in die Gegenwart seines Volkes hineinwachse.

3. »Die Robinsonerzählung entrückt zu früh in exotische Gegenden.« Dieser Vorwurf trifft wohl die Zillersche Bearbeitung des Robinson, aber nicht die unsrige. (Siehe Lese-

---

*) Man könnte auch noch hervorheben, wie durch das Fehlen des Familienlebens und durch das Ersehntwerden desselben im Robinson die nächste Stufe, die Schilderung des patriarchalen Zustandes, vorbereitet wird und wie diese selbst auf gröfseres Verständnis nunmehr auch nach der Seite des socialen Interesse rechnen kann.

**) Diese Frage ist z. B. in Armenien zwischen Herrn Bahadrian und Mandinjan verhandelt worden.

So klar die deutschen Märchen die deutsche Volksseele wiederspiegeln, so viel internationales tragen sie auch an sich. Der Kindheit des Volkes entsprungen, werden sie allen Kinderseelen, wes Stammes sie auch seien, sich leicht anschmiegen.

buch für das 2. Schuljahr. Dresden, Bleyl und Kämmerer.) Dieselbe weicht nicht unwesentlich von der Zillerschen Auswahl (Leipziger Seminarbuch, 3. Aufl., S. 33) ab, insofern sie auf die Zuthaten des Romans, auf die Irrfahrten Robinsons in Afrika, das Pflanzerleben in Südamerika verzichtet und entgegen Ziller nur dies als Aufgabe des 2. Schuljahres betrachtet: Robinson auf einer Insel im fernen Weltmeer, auf sich allein angewiesen, für sich allein thätig. Folgen wir dem Original Defoes und der Zillerschen Auswahl, so fürchten wir, in gefährliche Anticipationen zu verfallen und der Entdeckungsgeschichte, die wir ja erst viel später, dem Verlauf der geschichtlichen Entwicklung folgend, auftreten lassen, in nicht wieder gut zu machender Weise vorzugreifen.*)

4. »Es macht sich eine starke Verkürzung und darum Verkümmerung des Originals nötig.« Wo fände ersteres nicht statt in der Zubereitung klassischer Erzählungsstoffe für die Kinder? Eine Verkümmerung liegt aber keineswegs vor. Schon Rousseau hatte auf den Wust hingewiesen, der entfernt werden müfste, um den Kern der Erzählung: Robinsons Leben auf der Insel, in den Vordergrund treten zu lassen. Rousseau ging allerdings zu weit in der Beschneidung des Stoffes. Er wollte auch die Kindheitsgeschichte Robinsons ausscheiden. Diese behalten wir mit Rücksicht auf die ethisch-religiöse Bearbeitung des Stoffes bei (Pflege des religiösen Interesse: Robinsonerzählung die konkreteste Verkörperung einer Seelengeschichte, die vom Leichtsinn und Eigenwillen zur Sünde, von der Sünde zur Strafe, von der Strafe zur Reue und von hier zur sittlichen Besserung, zur religiösen Demütigung, zum Vertrauen auf die Gnade und Hülfe Gottes und so zum inneren Frieden fortschreitet), und erzählen dann in anschaulicher, ausführlicher Darstellung die Schicksale Robinsons auf der Insel bis zur Rückkehr in seine Vaterstadt, zu seinen Eltern.

5. »Siebenjährige Kinder wissen noch wenig mit Robinson anzufangen u. s. w.« Dem widerspricht die Erfahrung, welche man Jahrelang in Leipzig, in Eisenach und anderwärts gemacht hat. Neuerdings auch in Halle. S. Frick und Richter, Lehrproben und Lehrgänge, 8. Heft 1886, Seite Anmerkung. Hier heifst es: »Wir weisen den Robinsonstoff der obersten Vorschulklasse zu; dort bildet er die vortrefflichste Vorschule für die Sexta, wie wir ihn denn an 3 Schulen der Franckeschen Stiftungen jedesmal im dritten Schuljahr mit erfreulichstem Erfolg behandeln.«**) Ferner schreibt mir Herr Direktor

---

*) Daher halten wir auch die Bearbeitung der Geographie des II. Schuljahres im Leipziger Seminarbuch S. 36 u. im Jahrbuch des Vereins f. w. Päd., XVI. Bd. S. 261 f., für verfehlt.

**) Zu Grunde liegt in Halle die Bearbeitung von Kuppers u. Arndt

Ackermann-Eisenach, dafs er von günstigem und erfreulichem Erfolg bei der Behandlung des Robinson im zweiten Schuljahre berichten könne. Die Kinder zeigten lebhaftes Interesse, lebten und webten in und mit dem Stoffe auch aufserhalb der Schulzeit, kehrten später zu einer ausführlicheren Behandlung immer wieder gern zurück. Deshalb könne er Willmann nicht Recht geben, müsse vielmehr nach seiner Überzeugung und Erfahrung bestätigen, dafs Robinson ein vorzüglich geeigneter Stoff für das zweite Schuljahr, auch für Mädchen sei; die Kinder wüfsten recht wohl mit der Erzählung etwas anzufangen, wenn nur der Lehrer wisse, was er damit anfangen solle.«

Was aber nun die oben angeführten positiven Vorschläge Willmanns betrifft, welche darauf hinausgehen, die Märchen bis zum dritten Schuljahr fortzuführen, und zwar solche auszuwählen, in denen die wichtigsten Handwerke vertreten seien, damit man zu denselben Besprechungen geführt werde, welche die Robinsonerzählung veranlafst, so können wir uns mit diesem Vorschlag nicht einverstanden erklären, da es ja uns nicht darauf ankommt, die wichtigsten Handwerke im 2. Schuljahr kennen zu lernen, sondern vielmehr in dem Schüler das Gefühl der Schwierigkeit, der unsäglichen Mühe zu erwecken, auf dem die Menschen zur Erwerbung der einfachsten Geräte, Werkzeuge u. s. w. gelangten. Wir kennen keine andere als die Robinsonerzählung, in welcher in einer dem Kinde greifbareren und fafslicheren Gestalt die Überwältigung und Dienstbarmachung der Natur, die Riesenarbeit, welche vorgeschichtliche Geschlechter begonnen und geschichtliche fortgesetzt haben zum Zwecke einer menschenwürdigen Existenz, dargestellt würden.*) Dieser gewaltige Fortschritt, diese unzähligen Kulturleistungen werden in der Robinsonerzählung konzentriert und gleichsam in einen Brennpunkt vereinigt. Allerdings kann den Schülern des 2. Schuljahres nicht zum Verständnis gebracht werden, dafs die Robinsonerzählung vorhistorische Zustände schildert. Diese Vergleichung mufs auf spätere Stufen verschoben werden. Dagegen kann man recht wohl darauf hinweisen, dafs wir eine gleiche Entwicklung wie Robinson durchlaufen müfsten, wenn sie uns nicht durch den Kulturstandpunkt unseres Volkes erspart bliebe. So mufs das Verständnis dafür angebahnt werden, dafs die Gegenwart das Produkt der Vergangenheit sei; der Zögling mufs die Wohlthaten der Kultur mit klarem Bewufstsein und mit innigem Gefühl geniefsen lernen. Diese Aufgabe kann das zweite Schuljahr allein nicht lösen. Aber der Sinn soll hier geweckt werden

(Duisburg 1881). Dieselbe ist i. g. höher gehalten als die im „Lesebuch für das zweite Schuljahr“, da sie auch für eine höhere Stufe berechnet ist.

*) Den „kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht“, wie ihn Biedermann will, billigen wir selbstverständlich in der Idee; aber die pädagog. Ausführung, wie sie Biedermann sich denkt, ist ganz verfehlt.

für die kulturgeschichtliche Betrachtung der folgenden Jahre. So bildet der Robinson gleichsam das Präludium zu aller Geschichte, dem wichtige, inhaltreiche Themata folgen: Er schlägt den Ton in der Kindesseele an, der von den folgenden Schuljahren aufgenommen und verstärkt nun durchs ganze Leben klingen soll. Wenn aber der Robinsonstoff dadurch gewissermafsen den Charakter einer Propädeutik für den Gesinnungs- und den naturkundlichen Unterricht erhält, dann »fällt er auch nicht aus der Reihe«, sondern leitet dieselbe vielmehr in einer Weise ein, wie es durch kein Märchen, seien in ihm auch »die wichtigsten Handwerke« vertreten, erreicht werden kann.

IV.

Das Ideal und das Leben von Schiller.*)

Von

Dr. Bliedner in Eisenach.

Wenn man einem Unbefangenen die Mitteilung machte, dafs soeben ein Schriftchen erschienen sei, dessen Verfasser zur Erklärung eines einzigen Gedichtes von 15 (bezügl. 18) Strophen mehr als fünf Druckbogen verwendet habe, so wird er vielleicht eine Bemerkung über philologische Pedanterie des Verfassers oder unpoetische Unverständlichkeit des Dichters nicht unterdrücken können. Und doch würde in dem vorliegenden Falle das eine Urteil so ungerecht sein wie das andere. Die Sache liegt eben so, dafs wir in dem Schillerschen Gedichte „Das Ideal und das Leben“ eine einzigartige Erscheinung haben, die deshalb auch einer von dem Herkömmlichen abweichenden Betrachtung unterzogen zu werden verdient. Wenn W. von Humboldt über das Lied von der Glocke sagt, dafs ihm in keiner Sprache ein Gedicht bekannt sei, das in so kleinem Umfange einen so weiten poetischen Kreis eröffne, so hätte er das gleiche auch in bezug auf das in Rede stehende Gedicht behaupten dürfen. Der geheimnisvolle Zauber desselben liegt darin, dafs in ihm zwei sonst nicht selten für unvereinbar gehaltene Gebiete, nämlich Poesie und Philosophie, in einer so herrlichen Weise vereinigt sind, dafs wir schlechterdings nicht wissen, wen wir mehr bewundern sollen, den Dichter oder den Denker. Aber der Zauber will gelöst sein,

*) Zum Schulgebrauch erklärt von Prof. Dr. Emil Grofse, Direktor des Königlichen Wilhelms-Gymnasiums zu Königsberg in Preufsen. Mit einem Anhange. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886.

Und wie das verwünschte Schlofs in dem Märchen sich nur dem Auserwählten öffnet, so ist auch das Ideal und das Leben, wie Humboldt mit Recht sagt, nur für die Besten. Da jedoch der rechte Jugenderzieher seine Zöglinge, wenn nicht zu den Besten rechnen, so doch zu den Besten zu machen bestrebt sein mufs, so wird er, wenn nur sonst Zeit und Umstände es gestatten, sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen dürfen, das vorliegende Gedicht in der Schule zu behandeln. Mit vollem Recht sagt Kern (zur Methodik des deutschen Unterrichts, S. 72) von ihm: „Gelingt es, das herrliche Gedicht den Schülern einigermafsen verständlich zu machen, so haben sie jedenfalls einen grofsen Nutzen davon für alle Zeiten; denn so leicht wird das dabei Gewonnene nicht wieder verloren gehen.“ Aber der Klippen, welche zu umfahren sind, selbst wenn das Gedicht nicht früher als in der obersten Klasse des Gymnasiums betrieben wird, giebt es genug. Insbesondere liegt es nahe, gerade bei diesem Gedichte von der alten bewährten Regel, den Dichter möglichst durch sich selbst zu erklären, eine Ausnahme zu machen zu Gunsten irgend einer philosophischen oder religiösen Überzeugung des Erklärers. So heifst es bei Drewes „Schillers Lebensideal“ (Programm des Gymnasiums zu Helmstedt 1881): „Fast möchte man sagen, es fehle kaum das Wort oder die Angabe des Wie, um in dieser Darstellung Schillers (in Strophe 11) Luthers Rechtfertigung durch den Glauben wiederzufinden, die Versöhnung mit Gott und den Frieden in Gott, so nahe kommt hier in seiner reichsten Veredlung und Vertiefung das Schönheitsideal des 18. Jahrhunderts dem Heiligkeitsideal des 16.“ Man kann es ja dem Pädagogen, der ein warmes Herz hat für seine Konfession, nicht verargen, wenn er für sie nach Stützen sucht bei den ersten und edelsten Geistern seiner Nation. Aber trotzdem ist es Pflicht, das Suchen nach solchen Stützen aufzugeben, wenn sie ihre stützende Kraft erst durch hineingetragenes Fremdes erlangen. Dagegen scheint uns Grosse den allein richtigen Weg zu gehen, wie dies schon ein Blick in die Anlage seiner Monographie ergiebt. Er beginnt seine Abhandlung mit den zwei bekannten Briefen aus dem Schiller-Humboldtschen Briefwechsel vom 9. und 21. August 1795, denen er dann noch andere Stellen aus dem Schillerschen Briefwechsel anreiht, um hieraus vorerst den richtigen Standpunkt zu gewinnen, von dem allein aus das Gedicht betrachtet werden darf. Die Hauptidee nämlich findet Grofse mit Recht in Schillers eigenen Worten an Körner ausgesprochen: „Der Begriff des uninteressierten Interesses am reinen Schein, ohne alle Rücksicht auf physische oder moralische Resultate, der Begriff einer völligen Abwesenheit einschränkender Bestimmungen und des unendlichen Vermögens im Subjekte des Schönen und dergleichen leiten und herrschen durch das Ganze.“ Der Klarlegung dieser Grundidee

widmet dann der Verf. nicht weniger als 18 Seiten, in denen durch eine Menge geschickt benutzter Stellen aus Schiller und Goethe der Nachweis geliefert wird, dafs wir unser Gedicht nur vom Reich des Schönen verstehen dürfen. Sehr lehrreich und echt pädagogisch ist hierbei die S. 31 ff. gegebene Erörterung, welche den Zweck hat, „den rechten Gesichtspunkt für das Gedicht durch Vergleichung und Sonderung von Verwandtem zu gewinnen.“ Denn es ist äufserst wichtig, fest zu halten, dafs es aufser dem in unserem Gedichte geschilderten noch andere „Pfade zur Unendlichkeit“ giebt, welche Schiller durchaus nicht etwa in Abrede gestellt, aber hier eben nicht berücksichtigt hat und nicht berücksichtigen konnte, wenn die Einheit des Gedichtes nicht leiden sollte. Als solche Pfade bezeichnet der Verf. Religion, Begeisterung für das Vaterland, Liebe, Freundschaft, ernste Forschung. Erst nachdem so der richtige Standpunkt der Betrachtung gewonnen ist, giebt der Verf. eine Inhaltsangabe der einzelnen Strophen, und den Schlufs bilden „Bemerkungen im einzelnen“. Diese letzteren bieten eine Fülle wertvoller Beispiele und Belegstellen, die auf schwierige Punkte oft ein ganz überraschendes Licht werfen. Wir erinnern nur an das S. 49 ff. über den „Schein“ und S. 58 ff. über Schillers Arbeit an Wallenstein als Beispiel zur 8. Strophe Gesagte. Den meisten Raum aber nimmt die Erläuterung der 11. Strophe in Anspruch, weil hier in der That die Hauptschwierigkeit liegt, eine Schwierigkeit, die Humboldt bereits deutlich herausfühlte, Schiller selbst anerkannte und die Drewes, wie oben hervorgehoben, verleitete, Luthers Rechtfertigunglehre in dieser Strophe zu finden. Mit Recht betont der Verf., dafs der Anlafs zum Mifsverständnis nicht in der „Freiheit der Gedanken“, sondern in den Worten liege: „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen“ etc., denn der Ausdruck legt es nur zu nahe, hierbei an Kants Grundgesetz der praktischen Vernunft, an seinen kategorischen Imperativ zu denken, was aber doch den leitenden Grundgedanken des Gedichtes auf ein ganz anderes Gebiet hinüberspielen würde. Hat nun aber der Verf. wirklich jeden Zweifel beseitigt? Hier ist der Punkt, wo uns noch ein Mangel vorzuliegen scheint. Der Verf. sagt S. 66: „Ein schöneres Beispiel zu unserer 11. Strophe kann nicht gefunden werden als Iphigenie. Durch kein anderes Idealbild irgend einer Kunst oder Zeit werden wir die Gottheit in unser Empfinden und Wollen so sicher aufnehmen als durch sie. Für unser Handeln ist das aber leider nicht entscheidend.“ Hier steigt einem unwillkürlich die Frage auf: Ja, was ist denn nun für unser Handeln entscheidend? Was mufs denn noch zum Wollen hinzukommen, wenn aus ihm ein Handeln werden soll? Wenn auf das Wollen nicht die That folgt, so ist es gewöhnlich kein Wollen gewesen. Woran soll man denn sonst das Wollen erkennen, als daran, dafs

es sich im Handeln zeigt? Es hätte hier unseres Erachtens auf den psychologischen Begriff des Wollens etwas näher eingegangen und dargelegt werden sollen, was für subjektive oder objektive Hindernisse unter Umständen bewirken können, dafs ein Wollen doch nicht zur That wird. Hier scheint uns Kern (a. a. O. S 77 ff.) der Lösung der Schwierigkeit näher gekommen zu sein, indem er den Unterschied festgehalten wissen will, der zwischen einer augenblicklichen und vorübergehenden Aufnahme der Gottheit in unseren Willen und dem dauernden Zustand eines von sittlicher Genialität getragenen Menschen gemacht werden mufs.

Der Schlufs des Grosseschen Buches endlich giebt uns in einem Anhange eine längere Stelle aus der Abhandlung von Lehrs über die Horen, eine Übersetzung eines Abschnittes aus dem Platonischen Phädrus und die berühmten Worte Winkelmanns über den Apollo von Belvedere. Wer sich gehörig in den Geist des Gedichtes versetzt hat, wird leicht herausfinden, in wie engem Zusammenhange mit ihm diese Beigaben stehen. Nur die Ausführung über den Begriff der Horen, S. 77—80, so interessant sie auch sein mag wegen ihrer Beziehung zu andern Schillerschen Dichtungen, hätte ohne Schaden für das Verständnis unseres Gedichtes wegbleiben können.

Das ganze Schriftchen ist ungemein geeignet, zu einem tieferen Eindringen in Schillers Dichtergeist anzuregen, und kann deshalb den Lehrern der deutschen Litteratur an höheren Schulen nicht genug empfohlen werden und wird auch in der Hand eines gereiften Schülers gute Frucht tragen. Wenn sich der Unterzeichnete nun trotzdem gestattet, noch einige Wünsche auszusprechen, so wolle man darin nur das grofse Interesse erblicken, das er an dem Buche genommen. 1. Es will uns sehr wünschenswert erscheinen, wenn etwas eingehender diejenige Stelle in Schillers dichterischer Entwickelung, welcher unser Gedicht angehört, dargelegt und dabei Rückblicke auf die früheren, nun für immer überwundenen Stufen dieser Entwickelung geworfen würden. 2. Eine Vergleichung des Grundgedankens unseres Gedichtes mit dem biblischen Begriffe der Gottähnlichkeit würde zum Ergebnis haben, dafs trotz der Verschiedenheit beider und trotz des heidnischen Gewandes des ersteren das Gedicht doch nur auf dem Boden der christlichen Weltanschauung entstehen konnte. 3. Es würde eine äufserst lehrreiche Aufgabe fein, das in Strophe 6 bis 15 Gesagte mit den vier Kardinaltugenden der Alten zu vergleichen. 4. Es wäre zu überlegen, ob nicht für den Fall, dafs das Buch als Lehrbuch den Schülern in die Hände gegeben werde, eine Umarbeitung einzelner Partieen in dem Sinne sich empföhle, dafs weniger die fertigen Ergebnisse geboten würden, als das, allerdings gehörig geordnete und zurecht gemachte Material, aus welchem jene gewonnen werden. So könnte z. B. alles Mythologische gleich

von vornherein zusammengestellt und nun der unterrichtlichen Verarbeitung überlassen werden, herauszustellen, welche Anwendung Schiller davon macht. 5. Eine Angabe der bisherigen Litteratur über das Gedicht ist wohl von dem Verfasser absichtlich unterlassen worden, würde aber doch manchem Leser willkommen sein. Unser 6. Wunsch endlich bezieht sich nicht auf das Gedicht allein, sondern auf eine Einführung in Schillers philosophische Weltanschauung überhaupt. Soll wirklich eine solche Einführung versucht werden, so verlangt die Pädagogik, dafs jene Weltanschauung möglichst das Gewand einer Schulwissenschaft anziehe, dafs sie auf ihre Elemente zurückgeführt und mit den übrigen Unterrichtsfächern in Verbindung gesetzt werde.

Zum Schlusse möchten wir, was uns durch die Lektüre des Grofseschen Buches erst recht zum Bewufstsein gekommen ist, auf die nahe Beziehung hinweisen, in welcher das Gedicht mit Haupt- und Kernfragen der Pädagogik steht. Um nur das eine anzuführen, so berührt sich das »uninteressierte Interesse,« von welchem oben die Rede war, auch dem Ausdrucke nach mit dem Herbartischen Satze, dafs das reine selbstlose Interesse der Grundbegriff des ganzen Unterrichts sei.

B. Mitteilungen.

1. Der Herbartianismus in Nordwestdeutschland.

Von J. Trüper in Walle bei Bremen.

(S. Pädagog. Stud. 1. Heft 1887, Seite 19 ff.)

III.

Es gereicht unserer bremischen Schulverwaltung zum Ruhme, dafs sie keine «kopflose» Schulen duldet; dafs sie selbst von den Lehrern der einklassigen Schule den Nachweis der Befähigung, eine Schule selbständig zu leiten, fordert und dieselben darum nicht blofs mit dem Titel «Oberlehrer» belehnt, sondern sie auch im Gehalte den Oberlehrern mehrklassiger Schulen gleichstellt.

Unsere Schulverwaltung hat aber nur jeder einzelnen Schule ein «Haupt» gegeben; die Gesamtheit der Landschulen wie die der Stadtschulen sind ohne ein solches Haupt, will sagen ohne einen sachverständigen, fachmännisch gebildeten Leiter (Schulinspektor), der seinem Amte seine volle Kraft widmen kann und darum imstande ist, gleiches Licht und gleiche Luft allen Lehrern und allen Schulanstalten zu spenden; der

zudem von amtswegen die Verpflichtung hat, nicht blofs zu «inspizieren» oder gar polizeiartig zu beaufsichtigen, sondern auch zu verbessern, zu führen, anzuregen, zu fördern. Diese Lücke mufs verschiedene Übelstände zur Folge haben. So könnte es uns u. a. begreiflich erscheinen, wenn hier das «Hauptlehrertum» gerade in technischer Beziehung ausarten würde zu einer Oligarchie im Schulwesen. Ja von der schädlichen, pädagogisch hemmenden Wirkung dieser hier und da bereits zum Vorschein gekommenen Ausartung liefse sich manches berichten, wenn es mir nicht widerstrebte, die Mängel unseres eigenen Standes in meinem engeren Vaterlande öffentlich blofs zu legen. Nur auf einiges, rein sachliches, werde ich später zurückkommen müssen.

Im Rheinlande hat sich in letzter Zeit eine Bewegung geltend gemacht, die bei einigen im Grunde auf Beseitigung des Hauptlehreramtes, wie z. B. bei dem Korrespondenten im Märzheft des «Pädagogiums» hinauszulaufen und die «kopflosen» Schulen zu verteidigen scheint. Ich glaube, es wäre auch dort nicht zu diesem bedauerlichen Standeszwist gekommen, wenn die rheinischen Schulen Inspektoren besäfsen, wie wir sie mit dem dort arg angefeindeten Dörpfeld *) fordern. Und auch in Bremen würden die unter den obwaltenden Verhältnissen unvermeidlichen, oder doch nur durch Tötung oder gewaltsame Einschnürung des Standesehrgefühls und des pädagogischen Interesses, des Lehrerlebens, niederzuschlagenden Reibereien nicht vorhanden sein, wenn erfüllt worden wäre für die Stadtschulen wie für die Landschulen, was die kirchlichen Gemeinden schon 1851 in einem «Entwurfe einer Schulordnung auf dem Grunde der kirchlichen Gemeindeverfassung» verlangten, wenn wir u. a. besäfsen einen wissenschaftlich-pädagogisch gebildeten und in der Praxis des Volksschulwesens erfahrenen Schulinspektor, dessen Hauptaufgabe jedoch weniger im «Inspizieren» als im Beraten und im Pflegen des nur in der Freiheit gedeihenden Schulamtes bestehen sollte.

Gegen die durch diese Lücke in der Organisation unseres Schulwesens entstandenen Auswüchse, insbesondere gegen die das pädagogische Leben hemmenden und zum Teil fast unbeschränkten Machtbefugnisse des Oberlehrertums, nicht aber gegen diese segensreiche Einrichtung als solche, wendet sich Herr Hillemann an verschiedenen Stellen seines in Frage stehenden Vortrages**), den der Vorsitzer, Herr Oberlehrer Entholt, als «sorgfältig ausgearbeitet» und «mafsvoll gehalten» bezeichnete.***)

---

*) Nicht genug zu beherzigen sind u. a. die vortrefflichen Ausführungen in den „Grundgebrechen“ S. 89 u. s. f. — Jenem Berichte gegenüber sei bemerkt, dafs Dörpfeld die ordentlichen (fest angestellten) Klassenlehrer nicht der Sittenaufsicht einer Person (des Oberlehrers), sondern einer Körperschaft (des Lokalschulvorstandes) unterstellt wissen will, jene Verfügung der Düsseldorfer Regierung gleich den entsprechenden Sätzen unserer bremischen Amtsvorschriften daher nicht den Dörpfeldschen Schulverwaltungsvorschlägen entsprechen. Wider Mifsverständnis sei jedoch hinzugefügt: So sehr ich jede bevormundende Aufsicht bei Männern, die selber erziehen sollen, verabscheue, so sehr halte ich eine strenge, aber gerechte vom Interesse des Dienstes geforderte Aufsicht für selbstverständlich.

**) Sammlung pädg. Vorträge. (Bremen, Wiegand.) S. 96 ff.

***) So heifst es S. 101: „Unsere bestehenden Amtsvorschriften sind derart, dafs nach ihrem Wortlaut der Vorsteher nicht blofs der Schulleiter, sondern der Schulherr ist, und dafs es ihm ein Leichtes ist, immer mit kalter Hand zwischen die Lehrer und die Kinder zu greifen, die Autorität der übrigen Lehrer zu untergraben und so die erziehliche Arbeit der Schule zu hemmen.“ — „Ich würde diesen Punkt hier gar nicht erwähnt haben, wenn nicht einige Vorgänge der letzten Zeit

In seinen sämtlichen Forderungen und ihren Begründungen steht Hillemann jedoch im wesentlichen auf Dörpfelds Standpunkt, auch inbezug auf das Hauptlehreramt dessen «Repräsentant und geistiger Vertreter» eben Dörpfeld nach dem Artikel im «Pädagogium» sein soll.

Dörpfelds «Freie Schulgemeinde» und das «Ev. Schlbl.» führt er an zur Erhärtung seines «ersten Grundsatzes»: «Jeder Lehrer bedarf zur Erreichung der erziehlichen Aufgabe der Volksschule einer gewissen Freiheit und Selbständigkeit.» Und im Dörpfeldschen Sinne fährt er fort: «Diese Freiheit des Einzelnen darf aber nicht in Ungebundenheit ausarten. Es mufs ja natürlich jeder Lehrer die allgemein gültigen Gesetze der Pädagogik respektieren. Aber auch innerhalb dieser Einschränkung mufs besonders an mehrklassigen Schulen dem Besserwissenwollen des Einzelnen eine Schranke gezogen werden. Die verschiedenen Lehrkräfte müssen einander in die Hände arbeiten, wenn sie sich nicht gegenseitig aufheben sollen; die Methode mufs im allgemeinen für dieselbe Schule dieselbe, auch inbezug auf die Schulzucht mufs eine einheitliche Regelung vorhanden sein. Deshalb mufs jede mehrklassige Schule einen Leiter haben, der die verschiedenartigen Kräfte der Einzelnen auf ein Ziel lenkt, sie einem Prinzipe dienstbar macht. Doch auch gewisse Aufsichtsbefugnisse müssen ihm zustehen.» — Sein zweiter Grundsatz lautet daher: «An jeder mehrklassigen Schule ist zur Leitung des ganzen Schulorganismus, zur Wahrung der Einheit besonders in methodischer Hinsicht ein Leiter (Oberlehrer, Hauptlehrer, Vorsteher) nötig. Seine Stellung zu den übrigen Lehrern sei jedoch mehr eine kollegiale, denn eine autoritative.»

Ebenso steht er auf Dörpfeldschem Boden, wenn er S. 100 sagt: «Da nun die Mittel und Wege zur Lösung der Aufgabe der Volksschule nur aus der Pädagogik auf Grund ihrer Hülfswissenschaften und der Erfahrung festgestellt werden können; da ferner die Arbeit des Lehrers eine Kunst ist, die einen besonders gebildeten, theoretisch und praktisch wohlerfahrenen Mann, aber auch die volle Kraft und Hingabe eines Mannes erfordert; da ferner die Aufgabe einer Beaufsichtigung, einer Inspektion, doch nicht blofs die ist, etwaige Mängel festzustellen, sondern auch Anleitung zur Beseitigung derselben zu geben, so lautet der dritte Grundsatz: «Die Beaufsichtigung der Volksschule erfordert einen theoretisch

---

und eine Bemerkung in den Motiven zu dem Entwurf geeignet wären, dem Gedanken Nahrung zu geben, als halte man nur die Oberlehrer zu einem Urteil in Schulsachen befähigt, als beabsichtige man von oben herab, das kollegiale Verhältnis zwischen den Oberlehrern und Klassenlehrern zu stören, einen Gegensatz zwischen denselben hervorzurufen. (?) Nach dem Gesetzentwurf sollen die Lehrer auch als Mitglieder der Gemeinde nicht wählbar sein in den Schulvorstand, und zwar, wie es in der Begründung unter anderem heifst: „mit Rücksicht auf die Stellung der Oberlehrer".

Desgleichen S. 106: „Der Vorsteher hat in der freien Hansestadt Bremen viel weiter gehende Aufsichtsbefugnisse, als in irgend einem andern deutschen Staate; sie beziehen sich nicht nur auf die amtliche Wirksamkeit des Lehrers, sondern auf sein ganzes Verhalten in und aufserhalb der Schule." — „Die Behörde kennt die Lehrer nur durch die Brille des Vorstehers; denn die von Zeit zu Zeit stattfindenden Revisionen dieser Behörde, die ja sehr nützlich sind, genügen nicht, die berufliche Thätigkeit der einzelnen Lehrer in dem Mafse kennen zu lernen, dafs ein gerechtes Urteil über dieselben gefällt werden könnte." — „Man hält die Lokalinspektion durch die Geistlichen nötig, weil es dem Staate an besonderen Aufsichtsbeamten fehlt." — „So überflüssig und schädlich die nicht fachmännische Lokalaufsicht, so notwendig ist die Anstellung eines fachmännischen Inspektors für das bremische Schulwesen."

wohlgebildeten, mit reifer pädagogischer Erfahrung ausgestatteten Fachmann.»

Und wenn Herr Hillemann in seinem vierten Grundsatze verlangt: «Die Lehrer dürfen weder in einem Organ für die Schulgesetzgebung, noch bei der Schulverwaltung fehlen», so erinnert diese Forderung an die «Schulsynoden» der Herbartianer, wenngleich sie auch weit unbestimmter gefafst ist, als die Dörpfeldschen Reformvorschläge es sind.

Einen Punkt berührt Herr Hillemann jedoch nur, wie er sich ausdrückte, «nebenbei», in einem einzigen Satze, obgleich er die Angel sein sollte, um die sich die ganze Thür der Erziehungsschule dreht: «Ich würde (gegenüber der Einverleibung der Schule in die politische Gemeinde) die Bildung besonderer Schulgemeinden oder doch eines eigenen Schulvorstandes für jede einzelne Schule vorziehen.»

Wer sich mit der Idee der «freien Schulgemeinde», die ja räumlich mit der politischen oder auch mit der kirchlichen zusammenfallen mag, vertraut gemacht hat und ein wenig nachdenken kann, wird sich sagen müssen, dafs nur auf dem Boden wahrer und freier Erziehungsgenossenschaften von Familien sich die Aufgaben der Schule voll lösen und die von Mahraun wie von Hillemann aufgestellten Forderungen ganz erfüllen lassen. *) Das haben die Kämpfe um die Schule und die Umwälzungen auf ihrem Gebiete in den verschiedenen Staaten für einen Sehenden zur Genüge bewiesen. Das hat aber auch die Geschichte des in Rede stehenden Entwurfes gelehrt.

Derselbe war gewissermafsen eine Ergänzung einer neuen Landgemeindeordnung. Weil die Bürgerschaft die Vorlage hierzu abgelehnt hat, so sah sich der Senat veranlafst, auch den Entwurf der Schulordnung zurückzuziehen. In der ganzen Bürgerschaft, worin meines Wissens auch sechs Lehrer sitzen, ist anscheinend aber nur ein einziges Mitglied auf den Gedanken gekommen, dafs das Schulwesen sich auch unabhängig von der bürgerlichen Gemeindeordnung reorganisieren lasse durch Bildung von «Schulachten» wie sie im Oldenburgischen bestehen. Es war der Jurist Herr Dr. Adami, der gelegentlich darauf hinwies. Seine Stimme ist aber wie die eines Predigers in der Wüste verhallt. Umsomehr dürfte es darum erwünscht sein, dafs die wissenschaftliche Pädagogik auf eine Reform der hergebrachten Schulverfassung nicht im Interesse der Lehrer, sondern im Interesse einer gedeihlichen Volkserziehung dringt und auch dafür sorgt, dafs ihre Lehren in die Kreise aller Schulinteressenten verpflanzt werden. Aber auch in Lehrerkreisen bedarf die Sache noch einer tiefer gehenden Erörterung, als es in einem knappen Vortrage möglich ist. So hatte z. B. Herr Hillemann für die Besprechung vier auf den Entwurf sich beziehende und obigen Grundsätzen entsprechende Thesen gestellt, von denen die zweite lautet: «Eine das Schulwesen wirklich fördernde Inspektion kann nur von einem theoretisch wohlgebildeten, in der Praxis des Volksschulwesens erfahrenen

---

*) Oder wie Stoy sagt: „Die Schulverfassung entspricht nur dann ihrer grofsen Aufgabe, wenn sie auf dem Grundsatze auferbaut ist, dafs die Familien als die natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung diejenigen Kräfte seien, aus deren geordnetem Zusammenwirken das Schulregiment hervorgehen müsse."

Fachmanne ausgeübt werden.» Man sollte glauben, dafs heute wohl kaum ein Schulmann zu finden sein dürfte, der dieser These nicht unbedingt zustimmen würde. Hier aber fand sie nur eine schwache Mehrheit, nachdem die Oberlehrer und Schulvorsteher sie aufs entschiedenste bekämpft hatten. Einer derselben wollte sogar eine Mifstrauensäufserung gegen die Oberlehrer darin erblicken; denn, behauptete er, will man die Aufsicht des Oberlehrers als nicht genügend anerkennen, so sagt man damit, dafs der Oberlehrer entweder unfähig oder gewissenlos sei!? Und wenn ebenso die Gegner jener Forderung während der Verhandlung wiederholt bekundeten, dafs sie in einem Schulinspektor nur einen Aufseher und einen zum «Uniformieren» stets bereiten Befehlshaber, aber weniger einen Pfleger, Förderer und Leiter des Schulwesens erblicken, so ergiebt sich daraus, wie notwendig es war, selbst für Schulmänner, die bereits eine beaufsichtigende und hoffentlich doch auch pflegende und leitende Stellung bekleiden, dafs Dörpfeld im Verein mit einigen andern Herbartianern die Schulorganisationsfragen mit einer solchen «Breite und Umständlichkeit» erörterte, als es zum grofsen Verdrusse der Gegner geschehen ist.

Die Gegner wie die Freunde der von Ziller, Stoy und namentlich von Dörpfeld entwickelten Schulverfassungsideen aber können wir nicht dringend genug bitten um volle Beherzigung der Worte eines der wärmsten Freunde, die die Schule gehabt hat, des verstorbenen und mit Dörpfeld befreundet gewesenen Provinzialschulrats Dr. Landfermann. Derselbe sagt: «Soll die Volksschule ein Institut für Volksbildung in vollem Sinne des Wortes, einer der mächtigsten Faktoren derselben sein, so fordert sie einen gründlichen und tief gebildeten Lehrerstand, eine seiner Bildung und der Bedeutung seiner Arbeit entsprechende Ausstattung der Schulstellen, endlich leitende und verwaltende Schulbehörden, welche mit voller, nicht improvisierter Einsicht und Liebe ganz in der Sache stehen und ungeteilt nur für dieselbe leben. Für die Lösung der so gefafsten Aufgabe der Volksschulen bleibt meines Erachtens noch bei weitem das meifte, namentlich auch in unserem (dem preufsischen) Staate, zu thun: es ist erst ein schwacher Anfang gemacht. Mir ist es nicht zweifelhaft, dafs nur diese Auffassung der Aufgabe die richtige ist: nur durch allgemeine und tiefe intellektuelle, wie sittlich-religiöse Volksbildung kann den Gefahren nachhaltig begegnet werden, mit denen die Zukunft schwanger geht; und eine solche Volksbildung ist wesentlich durch ein entsprechendes Schulwesen bedingt. Das Emanzipationsgeschrei und die Verbesserungswünsche unserer Lehrer sind insoweit meines Erachtens vollkommen berechtigt und begründet, als sie ein Verlangen nach angemessener Lebensstellung und sachverständiger Leitung des Schulwesens ausdrücken.» Diese Worte, bemerkt hierzu die «Rh.-Westf. Ztg.», wenngleich schon vor mehr als 30 Jahren gesprochen, haben auch jetzt noch ihre volle Gültigkeit. Dafs aber das halbamtliche Blatt «Haus und Schule» aus der früher erwähnten Zurückhaltung herausgetreten und einen langen Artikel jener Zeitung, überschrieben «Dr. v. Treitschke und der Stand der Volksschullehrer», ohne jegliche Bemerkung wiedergegeben,

einen Artikel, der u. a. warm eintritt für die Rechte der Lehrer an der Schulleitung in den beiden unteren Instanzen, gereicht uns zur grofsen Freude und die preufsischen Lehrer dürfen das hoffentlich als ein Zeichen ansehen, dafs die Regierungen in Preufsen endlich ihre Ohren den berechtigten Wünschen der Lehrer öffnen.

In Bremen ist schon zu Lübens Zeit manches in dieser Beziehung geschehen und namentlich die finanzielle Schwierigkeit grofsenteils überwunden worden. Auch hat unsere Schulbehörde in der Regel ein geneigtes Ohr für die berechtigten Bitten der Lehrer gezeigt. Es dürfte darum zu erwarten sein, dafs sie auch eingehen wird auf Reformvorschläge in der Schulorganisation, die nicht im Interesse der Bequemlichkeit und persönlichen Freiheit liegen, sondern lediglich das Ziel im Auge haben, welches wir Herbartianer mit dem unermüdlichen Dörpfeld an der Spitze verfolgen: Gewährung der Möglichkeit, die Schule zu einer wahren, tief ins Volksleben sich erstreckenden Erziehungsanstalt auszubauen und Schutz gegen fremde, diesen Zweck bewufst oder unbewufst hemmende Einflüsse. Hoffen wir das Beste!

Gegenüber den Verhandlungen auf dem Nordwestdeutschen Lehrertage hat der letzte Deutsche Lehrertag in Hannover sich einstimmig, also mit Einschlufs unserer bremischen Vertreter, für folgende Thesen des Herrn Helmcke-Magdeburg erklärt:

„1. Die verschiedenen Einrichtungen der menschlichen Gesellschaft erfahren nur dann eine wesentliche Förderung durch Beaufsichtigung und Leitung, wenn diese eine fachmännische ist. Daher verlangt das Interesse der Volksschule, dafs jede auf den Unterricht bezügliche Schulinspektion — sowohl die Lokalschulinspektion, wo gröfsere Schulkörper eine solche erfordern, als auch die Kreisschulinspektion — ausgeübt werde nicht im Nebenamte und nur von Schulmännern, welche eine allgemeine pädagogische Bildung besitzen und in der Volksschulpraxis als Lehrer sich bewährt haben."

„2. Jede Berufsthätigkeit gelangt durch Beseitigung äufserer Hemmnisse zu erfolgreicher Entfaltung. Daher verlangt das Interesse der Volksschule neben einer angemessenen socialen Stellung des Lehrers eine Beseitigung seiner Ausnahmestellung bezüglich der Rechte und Pflichten in Staat und Gemeinde."

„3. Die in verschiedenen Staaten Deutschands giltigen Bestimmungen fordern eine stimmberechtigte Beteiligung des Erziehungswesens kundiger Männer an der Schulverwaltung in den Gemeinden. Das Interesse der Volksschule verlangt eine Ausführung dieses Grundsatzes in der Weise, dafs, gleichwie andere an der Schule beteiligte Faktoren ihre Vertreter selbst ernennen, die Lehrer aus ihrer Mitte eine Anzahl von Mitgliedern, deren Zahl nicht weniger als ein Fünftel sämtlicher Vertreter betragen darf, für die Schulverwaltungskörper in den Gemeinden, wie auch in gröfseren Verbänden selbst wählen."

Wer sich interessiert für die Frage, inwieweit in den verschiedenen Ländern »die Schule mit all ihren innern und äufsern Angelegenheiten der

Beaufsichtigung fachmännischer Kräfte anvertraut ist», wie für den Gegenstand überhaupt, dem sei der sorgfältig ausgearbeitete Vortrag bestens empfohlen. Verschiedene Schulblätter, u. a. die «Hannoversche Schulztg.» in Nr. 30 und 31 v. J., haben ihn zum Abdruck gebracht. Weil wir auch den Ausführungen des Herrn Helmcke in allem Wesentlichen durchaus zustimmen müssen, so können wir auf eine weitere Besprechung desselben verzichten.

Ebenso müssen wir es uns wegen Raummangel versagen, auf den ersten der dort gehaltenen Vorträge über «Reichsschulgesetzgebung» von Beeger-Leipzig einzugehen. Zudem ist auch die Frage noch nicht erledigt worden, sondern wird noch einmal den Lehrertag beschäftigen. Einstweilen aber freut es uns, dafs Herr Beeger in mafsvoller und darum nachdrücklicher Weise jenes Phantom bekämpft hat, das der «nationalen Erziehung» wegen nach einer kaiserlich deutschen «Reichsschule» sich sehnt.

Bei den allermeisten Verhandlungen über die Schulleitungsfrage kommt es vor, dafs sogar Schulmänner im Bunde mit den nach Herrschaft und Einflufs strebenden Kirchen- und Staats-Politikern wenn auch nicht grundsätzlich so doch gewohnheitsmäfsig die Schulleitung statt zu einer pädagogischen zu einer büreaukratisch-polizeilichen Veranstaltung oder zu einer solchen, die ihre Vorbilder in den Geschäftszimmern der Handlungshäuser, des Postwesens u. s. w. oder gar in den Werkstätten und Fabriken des Gewerbes sucht, zu verhelfen streben, wie wir schon vorhin gesehen haben. Es dürfte darum nicht überflüssig sein, im Anschlufs an den vorstehenden Bericht die erziehliche Aufgabe hervorzukehren, welche besonders die Herbartsche Pädagogik der Schulleitung wie der ganzen Schulverwaltung stellt.

Wie wir Herbartianer nämlich verlangen, dafs die Schule eine wirkliche Erziehungsschule sei; dafs in der ganzen Schularbeit sich alles dem Erziehungszwecke unterordne; dafs jegliche Einwirkung auf den Schüler nach den Grundsätzen der Erziehungslehre erfolge, und wie uns darum als Hauptmittel die Pflege eines vielseitigen, gleichschwebenden Interesses durch den erziehenden Unterricht gilt; so verlangen wir auch in unserer Schulverfassungstheorie, dafs die planmäfsige Einwirkung der Schulverwaltungs- und Schulleitungsorgane auf die Schule und das Schulleben, dafs also die gesamte Schulorganisation einen erziehlichen Zweck verfolge und fördernd wirke.

Inbezug auf die Lehrer, welche die eigentliche Schularbeit zu verrichten haben, hat hiernach die Schulleitung die Hauptaufgabe, ein vielseitiges, gleichschwebendes pädagogisches Interesse zu beleben und zu pflegen, nicht aber, sie blofs zu überwachen, zu beaufsichtigen, zu «inspizieren». Dasselbe gilt, wenn auch in geringerem Mafse, von allen anderen Schulinteressenten. Das blofse Praktikantentum kennt und will allerdings diese Pflege nicht; es ist sich selber «Manns genug». Der pädagogische «Dilettantismus» ist zwar in der Regel bereit, zu pflegen; aber er kennt kein vielseitiges, gleichschwebendes pädagogisches Interesse. Darum

eben ist es unbedingt notwendig, dafs einsichtige und erfahrene Fachmänner in jeder Verwaltungsinstanz die Zügel der Schultechnik führen.

Was diese Pflege bedeutet, mag zunächst an Beispielen aus andern Berufszweigen erläutert werden; vielleicht wird dadurch den pädagogisch Schwerhörigen eine Ahnung verschafft.

Die «Verfassung der freien Hansestadt Bremen» handelt im sechsten Abschnitt «von Staatsanstalten zur Förderung des Handels, der Gewerbe und der Landwirtschaft». Es bestehen nämlich «zur Förderung des Handels und der Schiffahrt sowie der Interessen der Kaufmannschaft der Kaufmannskonvent und die Handelskammer»; «zur Förderung der Gewerbe und der Interessen des Gewerbestandes der Gewerbekonvent und die Gewerbekammer»; «zur Förderung der Interessen der Landwirtschaft, insbesondere des Ackerbaues und der Viehzucht, die Kammer für Landwirtschaft» (§ 94—96). Über «die Organisation und Wirksamkeit dieser Anstalten» enthält die Verfassung 27 Paragraphen. Am wenigsten ist darin die Landwirtschaft bedacht. Die diesbezüglichen Paragraphen (121—125) aber lauten:

«Die Kammer für Landwirtschaft besteht aus einigen Mitgliedern des Senats und zwanzig praktischen Landwirten.»

«Die Mitglieder des Senats ernennt der Senat. Die übrigen Mitglieder werden von den Landwirten nach näherer Bestimmung des Gesetzes erwählt.»

«Die Kammer für Landwirtschaft ist berufen, auf alles, was für die Landwirtschaft, insbesondere für Ackerbau und Viehzucht, im allgemeinen dienlich sein kann, fortwährend ihr Augenmerk zu richten, über die Mittel zu deren Förderung sowie über die Beseitigung etwaiger Hindernisse zu beraten und darüber dem Senat auf dessen Aufforderung oder unaufgefordert gutachtlich zu berichten.»

«Über alle in Angelegenheiten der Landwirtschaft zu erlassenden Gesetze wird die Kammer vorab zu einer Begutachtung veranlafst.»

«Die Kammer für Landwirtschaft hat die Verfügung über eine bestimmte Summe in Gemäfsheit näherer gesetzlicher Bestimmung.»

Das ist das Wenige (im Vergleich zum Handel und zum Gewerbe), was zur Pflege, zur Förderung der Pflanzen- und Viehzucht und zur Wahrung der Interessen der Landwirte durch die Staatsverfassung gewährleistet ist.

Welche «Staatsanstalt» besteht nun aber bei uns (wie in den allermeisten andern deutschen Ländern) zur Förderung der Menschenerziehung in Schule und Haus und zur Wahrung der Interessen der Menschenbildner? Nicht einmal durch ein besonderes Gesetz ist unser Schulwesen geregelt, geschweige denn dafs demselben durch die Verfassung besondere Rechte gesichert sind, trotzdem es noch über dasjenige vieler anderer Staaten weit hervorragt und der bremische Staat alljährlich grofse Summen für dasselbe aufwendet. Wer jedoch die halben oder ganzen Staatsschulen, wofür diese Summen verausgabt werden, für die gewünschten Veranstaltungen halten sollte, der müfste folgerichtig auch

der Verstaatlichung des Handels, des Gewerbes und der Landwirtschaft das Wort reden, also für Staatshandlungshäuser, Staatsfabriken und -Werkstätten, Staatsbauernhöfe u. s. w sein.

Handel wie Gewerbe haben ferner eine eigene Gerichtsbarkeit und besondere juristische «Konsulenten»; sie haben besondere öffentliche Gebäude für ihre Versammlungen und Verhandlungen. Das Gewerbe kann überdies auf öffentliche Kosten ein Gewerbemuseum und eine gewerbliche Fortbildungsschule unterhalten. Sie können wie die Landwirtschaft für fortschrittliche Leistungen Prämien zahlen; sie können zur Prüfung und Aneignung gepriesenen Fortschritts Fachmänner auf Reisen senden u. s. w.

Auf all dergleichen mufs das Schulwesen verzichten, oder es ist im andern Falle doch wenigstens auf Gunst und Wohlwollen angewiesen. Nur gegen 600 Mark darf — zur grofsen Freude vieler strebsamer Lehrer — die bremische Stadtbibliothek zur Anschaffung pädagogischer Werke aufwenden. Was in Bremen zur Förderung der Unterrichtstechnik, zur Pflege pädagogischen Interesses geschieht, geht fast nur hervor aus dem freien Streben der Lehrer ohne staatlichen Schutz. Allein wenn man uns auch in diesem Streben eine gewisse Freiheit läfst; wenn auch die mafsgebende Aufsichtsbehörde bei uns noch nicht eingreift in das Konferenzleben und -Streben der Volksschullehrer und uns eine amtliche Pädagogik direkt oder indirekt aufdrängt; so lastet dennoch auf demselben ein hemmender Druck, weil eben für solches Streben der gesetzliche Schutz fehlt und infolgedessen die Verwirklichung von Reformideen zu sehr von der Willkür machthabender Personen abhängig wird.

Der vielerfahrene Dr. Finger tritt in seinen «Erinnerungen an die Bendersche Erziehungsanstalt» (Ev. Schulbl. 1885 S. 449) warm für den Satz ein: «Wer da mit soll thaten, der soll auch mit raten» und führt als warnendes Beispiel die Äufserung eines Vorstehers einer «norddeutschen» Schule an: «Keiner seiner Lehrer stelle in der Konferenz einen Antrag, das behalte er sich allein vor.» Und ähnlich so wie Dr. Finger, sagte mir gelegentlich ein preufsischer Seminardirektor, denke seine vorgesetzte Behörde; denn wenn er in einem eingereichten Schreiben vergessen hätte, die Ansicht des Lehrerkollegiums ausdrücklich zu erwähnen, so bekäme er das Schreiben regelmäfsig mit einem dementsprechenden Vermerk zurück. Wenn nun aber, wie es in unserm kleinen Freistaate thatsächlich der Fall ist, alle einzelnen Lehrer einer Volksschulanstalt sich zu solcher Unmündigkeit verurteilt fühlen, dafs sie nicht einmal Stimmrecht im Lehrerkollegium der Schulanstalt haben und es ihnen darum rechtlich nicht zusteht, Anträge zur Vervollkommn ung der Unterrichtstechnik, wie überhaupt zur Förderung des Schulzweckes zu stellen, so werden dadurch die Einzelnen in ihrem freien Vorwärtsstreben in einer bedenklichen Weise gehemmt, ja es kann ihnen unter Umständen von vornherein die Freude daran verdorben, also ihr pädagogisches Interesse gedämpft werden. So wäre es z. B. möglich, dafs jemand seine ganze Kraft und seine gesamte freie Zeit freudig einsetzt, um einzudringen in die von hochgeachteten Autoritäten als notwendig bezeichneten Reformideen, sich dann aber hinterdrein mufs sagen lassen

von seinem «älteren erfahrenen» Vorgesetzten, dafs nicht einmal für die blofse Erörterung solch «sonderbarer» Ideen Zeit vorhanden sei und man ja mit derartigen «Neuerungssüchteleien» aus der Schule fernbleiben möge. Wie soll nun aber ein sonst freudig Vorwärtsstrebender sich von solchen Fesseln befreien, wenn die fachmännische Appellationsinstanz fehlt, bei welcher er ein Verständnis der Sache erwarten darf; wenn der schützende und pflegende Inspektor fehlt?

Ein ähnlicher Druck lastet auf den Fortschrittsbestrebungen der ganzen Lehrerschaft. Wenn sie auch alle einmütig für eine Sache eintreten und sich dann bittend an die zuständige Behörde wenden, wer verschafft ihnen hier dann Gehör, wer soll hier ihre Sache vertreten, ihre «berechtigten Interessen» wahren, wenn hier niemand Sitz und Stimme hat, der mit der Lehrerschaft und mit dem wirklichen Schulleben eine genügende Fühlung besitzt, der die Bedürfnisse der Schule aus eigener hinreichender Erfahrung genügend kennt und das Geforderte aus einem reiflichen, ihm zur Lebensaufgabe gewordenen Studium der Pädagogik richtig zu würdigen versteht?

Die Rückstände in der gesetzlichen Regelung des Schulwesens nach einheitlichen, wissenschaftlich pädagogischen Grundsätzen haben überdies noch einen andern eigenartigen Druck auf die lebendige Strebe-, Zug- und Wachstumskraft im Lehrerstande mit verschuldet, nämlich einen gewissen Mangel an Achtung vor dem Lehramte in der öffentlichen Meinung wie in dem Staatsleben*) und an rechtem «esprit de corps» unter den Lehrern selbst. Die nähere Begründung dieser Behauptung hat Dörpfeld geliefert im Jahrbuch d. V. f. w. P. von 1874 Abh. V. Daselbst findet man ebenfalls ein ernstes Wort über die hohe Bedeutung des gewünschten «ehrenhaften Standessinnes», über dessen Fehlen diejenigen Behörden, welche sich gerade am meisten gegen eine Reform der Schulverwaltung stemmen, sich am lautesten zu beklagen pflegen.

Weil nun auch unserm bremischen Schulwesen wie manchem andern kein solcher selbständiger, für sein Amt verantwortlicher, in der pädagogischen Theorie allseitig gebildeter und in der Praxis der zu leitenden Schulen hinreichend erfahrener «Führer zur Seite geht, der fördernd klugen Rat ihm giebt» und geben kann; der die Vorwärtsstrebenden nicht fesselt, sondern aufmuntert; die Lassen anspornt und für die Prüfung neuer Ideen Mittel und Wege zu schaffen weifs, so darf es uns nicht allzusehr wundern, wenn hier die Verwirklichung pädagogischer Ideen, die, wie die didaktischen der Herbartischen Pädagogik, nicht auf eine äufsere, jedem in die Augen springende Scheinbildung, sondern auf «Vertiefung der intellektuellen und Gesinnungsbildung» zielen und im allgemeinen wie im einzelnen nur von solchen Fachmännern vollauf gewürdigt und nach ihrer ganzen Tragweite und der Möglichkeit ihrer Ausführung überschaut werden können, auf besondere Schwierigkeiten und Hemmnisse stofsen und gerade in unserm

*) Nur eins sei zur Kennzeichnung erwähnt. In Bremen bekleiden die Schornsteinfeger ein so verantwortliches Amt, dafs sie einen Diensteid leisten müssen; die Lehrer aber werden nicht einmal bei der Einführung durch Handschlag verpflichtet.

«freien» Staate die Bahn für den pädagogischen Fortschritt nicht frei sein sollte für alle diejenigen, welche ihn mitmachen wollen.

Wo aber bei solchen auffällgen Lücken in der Schulorganisation gesunde, wissenschaftlich begründete Reformideen keine berufene, mit der nötigen Autorität ausgerüstete Anwälte haben, da darf es uns ebensowenig wundern, wenn die pädagogische Interesselosigkeit oder der pädagogische Unverstand die empfohlenen neuen Wege, bei jeder Gelegenheit ungetadelt verspotten darf und wenn der pädagogische Dilettantismus sich daselbst auf Kosten, ja hin und wieder sogar unter Verhöhnung wissenschaftlicher Pädagogik (als «Volksschulpädagogie», an die man «sich nicht zu kehren» braucht, als «pädagogische Schrullen» etc.) und unter Verunglimpfung hochgeachteter, diesen Dilettantismus widersprechender Schulmänner wenn auch weniger in Lehrerkreisen so doch durch die Tagespresse in der öffentlichen Meinung soviel Ansehen verschaffen kann, dafs selbst die Behörden ihm Rechnung tragen und die Bahn für solchen «Fortschritt» reimachen, ja sie sogar allgemein vorschreiben. *)

Als Pflanzstätten pädagogischen Fortschritts gelten die Volksschullehrerseminare; es sei nur daran erinnert, welches ehrende Zeugnis Dr. O. Frick ihnen ausstellt in seiner «Einheit der Schule». Allein die im bremischen Seminar gepflanzten neuen Ideen gehen weit schwerer als anderswo in die Praxis über. Einmal, weil das Seminar keine Übungsschule hat; ebenfalls ein Zeichen, dafs der Schule am rechten Orte die geeigneten Vertreter fehlen. Sodann, weil zwischen der Pflanzstätte und der Auspflanzstätte, zwischen dem Seminar und der Volksschule, der auf dem pädagogischen Interesse beruhende freie Verkehr fehlt, um Theorie und Praxis einander anpassen zu können; denn in den Volksschullehrerkonferenzen sind die Seminarlehrer leider durch die Satzungen von der Mitgliedschaft ausgeschlossen und amtliche Seminarkonferenzen bestehen nicht, die, weil sie selten einen freien Gedankenaustausch gestatten, man auch nicht zu dem Zwecke empfehlen möchte. Es fehlt ebenfalls hier wieder die Einheitlichkeit, vertreten durch die Person eines Ober- oder Landesschulrats. Nur der immer seltener tagende «Nordwestdeutsche Lehrertag», der «Bremische Lehrerverein» und der kleinere «Verein für wissenschaftliche Pädagogik» haben wenigstens in ihren Satzungen keine Scheidewände aufgerichtet, welche «den Gegensatz zu den übrigen Klassen desselben Lehrerstandes, nicht selten sogar in denjenigen Abstufungen, welche durch Titel und äufserliche Rangordnung innerhalb derselben Kategorie von Lehrern geschaffen sind», kennzeichnen und nur dazu beitragen, dafs «das Standes-

*) Damit soll jedoch nicht gesagt sein, dafs auf dem Gebiete des Erziehungswesens nur Fachmänner bestimmen sollen. Im Gegenteil. Wie auf allen Gebieten, so halten wir auch hier einen gewissen Dilettantismus für durchaus berechtigt. Ja, unsere Reformvorschläge wollen ihm geradezu zu seinem Rechte verhelfen. Denn wir verlangen Schulsynoden, die nicht ausschliefslich aus Pädagogen bestehen, sondern worin jede organisierte Lebensgemeinschaft nach Gebühr vertreten ist und wo darum auch alle jene teils aus pädagogischer Überzeugung, teils aber auch aus dilettantischen Einfällen entsprungenen Volkserziehungs- und — wie andere sagen — Volksverziehungsideen des Handfertigkeitsunterrichts, der Schulsparkassen, der Schulspeisungen und Schulwaschungen, der Ferienkolonien, der Knaben- und Mädchenhorte u. s. w. zum Austrage gebracht und auf ihren wirklichen volkserziehlichen Wert von nüchternen Fachmännern und Nichtfachmännern geprüft werden können.

gefühl, eine Schulgattung zu repräsentieren, das Gemeingefühl, Lehrer zu sein, fast verschlingt.» (Dr. Frick a. a. O. S. 4.) Die Herbartsche Pädagogik, welche im hiesigen Seminar gelehrt wird, aber darf endlich umsoweniger auf Übergang in die Schulpraxis bei uns hoffen, als verordnungsmäfsig nur die Schulleiter über Lehrpläne und die Lehrmethoden zu befinden haben, von diesen sich meines Wissens bis heute aber noch keiner für dieselbe erklärt hat, so dafs die im Unterrichte nicht geübten Seminaristen in Gefahr stehen, ihrer pädagogischen Theorie entgegen, von vornherein in die ausgefahrenen Geleise irgend einer hergebrachten Schulpraxis gedrängt und an sie gewöhnt zu werden.

In dem bisher Gesagten liegt die «Aussichtslosigkeit» des Herbartianismus in Bremen wie in den meisten andern deutschen Ländern begründet; aber auch eine gleiche Aussichtslosigkeit für den Ditteismus, sobald er mit irgend einer neuen Idee, deren Verwirklichung nicht in den ausgetretenen Wegen möglich, oder deren Bedeutung nicht durch einen oberflächlichen Blick zu erkennen wäre, vor die pädagogische Öffentlichkeit treten würde.

Ja, es giebt für beide gegnerischen Richtungen noch gemeinsame Ideen genug, die schon von Comenius und Pestalozzi ausgesprochen und von allen Pestalozzianern Herbart-Zillerscher wie Beneke-Dittescher Richtung stets wiederholt worden sind, aber dennoch an vielen Schulanstalten im freien Bremen wie im monarchischen Preufsen einstweilen noch die Anwartschaft auf völlige «Aussichtslosigkeit» haben und darum noch einen unausgesetzten Kampf erfordern, wie z. B. den Kampf gegen den «didaktischen Materialismus» und den «leeren Formalismus».

Der volle, ungestörte Ausbau grofser Ideen pädagogischer Seher aber wird erst möglich sein, wenn durch eine Reform der hergebrachten Schulverfassungen auch der Pädagogik als selbständigen Kunst und Wissenschaft im Staatsleben Schutz und Pflege gewährleistet und so «die Bahn des gewiesenen Fortschrittes frei gegeben wird — für diejenigen, welche sie betreten wollen» (Dörpfeld, zwei dringl. Reformen S. 123) und das Vorwärtsstreben befreit wird von dem Drucke der Willkür äufserer Machtbefugnisse.

Das ist aber nur dadurch zu erreichen, dafs die allerdings im Wesen der Staatsverwaltung liegende Schul-Aufsicht umgewandelt werde in eine Schul-Pflege.

Dafs für eine solche Pflege ein seiner Aufgabe gewachsener Fachmann erforderlich ist und dafs sie nicht im Nebenamte besorgt werden kann, dürfte selbstverständlich sein. Dafs aber ein fachmännisch gebildeter Schulrat allein nicht genügt, sondern dafs unter staatlichem Schutze stehende Anstalten, wie wir sie für Handel, Gewerbe und Ackerbau besitzen, mindestens ebenso wichtig sind, ist wiederholt von Dörpfeld (u. a. in seinen «Grundgebrechen» S. 1—12 u. a. a. O.) und von andern namhaften Pädagogen nachgewiesen und bis heute noch nicht einmal ernstlich zu widerlegen versucht worden. Und dafs endlich ein solcher Schulrat nicht blofs unter den Schularbeitern, den Lehrern, sondern auch in den Schulgemeinden das Schulinteresse beleben sollte und beleben kann, ist von Dörpfeld (a. a. O. S. 95—111) ebenfalls treffend dargethan worden.

In dem Mafse aber wie diese Reformvorschläge des Herbartianismus erfüllt werden, in dem Mafse, davon sind wir fest überzeugt, wird es uns auch gelingen, die andern Reformvorschläge zu verwirklichen und somit die Schule zu einer Volkserziehungsanstalt im vollsten Sinne des Wortes auszubauen.

---

2. Zur Kritik auf pädagogischem Gebiet.

Dafs die pädagogische Kritik in der Gegenwart — wie leider der gröfste Teil der Kritik überhaupt — recht tiefgehende Schäden zeigt, ist eine Thatsache, die schon wiederholt auch in dieser Zeitschrift beklagt wurde.*) Jüngst lieferte nun eine provinzielle «Schulzeitung» aufs Neue den Beweis, dafs es noch Rezensenten giebt, welche die zu beurteilenden Bücher entweder gar nicht oder doch entsetzlich oberflächlich lesen

Besagte «Schulzeitung» brachte folgende Besprechung:

Die Stenographie und die Volksschule .... von M. Tambor ... Für Männer, welche viel mit Schreiben beschäftigt sind, ist der Nutzen der Stenographie grofs, wie sie sich derselben bei ihren Studien zum Exzerpieren, zum Niederschreiben der ihnen zufliefsenden Gedanken, zum Sammeln von Material und zum Entwerfen und Ausführen ihrer Arbeiten bedienen. Auch auf den Bureaus der grofsen kaufmännischen und industriellen Etablissements, der Bank-Versicherungsinstitute, wie auch der Behörden wird die Stenographie schon jetzt vielfach von den bei ihnen arbeitenden jungen Leuten gefordert. Die Schulbehörden wenden derselben mehr Beachtung und Würdigung zu, indem in vielen höheren Schulen Deutschlands schon eine fakultative Einführung stattgefunden hat. — Bis dahin bin ich mit dem Herrn Verfasser einverstanden; aber mit einer Einführung der Stenographie in unsere Volksschulen bin ich nicht einverstanden und zwar aus vielen, vielen Gründen. Ich halte dieses für ebenso phantastisch, als wenn man in unsern gewöhnlichen Volksschulen Gesetzeskunde treiben wollte. Wer von den Herrn Kollegen sich das Schriftchen ansehen will, dem sei gesagt, dafs es nur 60 Pf. kostet. H. R.

Der erste Teil dieser stilistischen Musterleistung beweist nicht, dafs der Rezensent die Schrift gelesen hat; der zweite Teil aber beweist, dafs er sie nicht gelesen haben kann. Denn «der Verfasser tritt mit Geschick und Kraft jenen übereifrigen Stenographen gegenüber, welche alle Welt mit der Kurzschrift beglücken wollen.» Diese Anzeige des Verlegers war fast in allen päd. Blättern zu lesen. Tambor will wirklich von einer Einführung der Stenographie nichts wissen. Dies seine Begründung: „Der stenographische Unterricht in der Volksschule würde mithin den

*) Wir haben schon in früheren Heften auf die grofsen Mifsstände hingewiesen (s. z. B. „Das Rezensententum" 4. Heft 1884), welche auf diesem Gebiete herrschend sind. Beiträge zur Veranschaulichung dieser traurigen Erscheinung sind uns stets willkommen.
Der Herausgeber.

Schülern im Hinblick auf den gänzlichen Mangel an Gelegenheit zur Verwendung der Kurzschrift in ihrem künftigen Berufe ein totes und wertloses Material bieten, dessen Bedeutung für die Förderung der intellektuellen Bildung die Pädagogik wohl anerkennen dürfte, keinesfalls aber als das mafsgebende und bestimmende bei der endgültigen Beantwortung der Frage nach der Zweckmäfsigkeit der Einführung der Stenographie als Unterrichtsgegenstand in die Volksschule gelten liefse." —

Eine scharfe Zurückweisung in humoristischem Gewand mufs sich eine Jugendschrift gefallen lassen: Ein Gedenkblatt für den alten Fritz, Pädagogisches Gutachten von Wilhelmine Buchholz, herausgegeben ohne Julius Stinde. (Langensalza, Beyer u. S.) Möchte es nur wirken! —

Würde in solch scharfer Weise alles schlechte Zeug an den Pranger gestellt, so würde dasselbe doch nach und nach verschwinden und nicht so leicht ans Tageslicht sich hervorwagen. Vortreffliche Beispiele schneidiger, rücksichtsloser Kritik bietet die Erziehungsschule von Barth (S. z. B. Nr. 12; Rezensionen des Herrn Dr. Ritter-Jena). —

Unter der deutungsvollen Überschrift »Junge und kein Ende« beschäftigt sich in Nr. 29 der Pädagogischen Zeitung (Berlin, Schröer, Grimmstr. 31) Herr Schiller Tietz-Berlin mit dem »Dorfteich« Junges. In Nr. 50 der genannten Zeitung giebt Herr Junge-Kiel die Antwort, zugleich als ein Versuch, der überhandnehmenden Oberflächlichkeit in der Beurteilung litterarischer Erzeugnisse zu begegnen, während er die Besprechung des Herrn Tews-Berlin (Pädagog. Zeitung 1886, Nr. 40 u. 41) als eine verständnisvolle bezeichnet. —

---

3. Herbart-Vereine.

1. Aus dem Siegerland

haben die Päd. Studien bereits früher (Jahrgang 1886 I.) gemeldet, dafs hier die Reformideen der Herbartschen Pädagogik Eingang und Anklang gefunden haben. Natürlich begegnen sie daneben mannigfachem und heftigem Widerspruch. Das wäre ja nun gewifs auch nicht zu bedauern; vielmehr ist ein berechtigter Einwand für die Klärung der Sache und das Suchen nach Wahrheit unendlich mehr wert als schranken- und dabei kritiklose Zustimmung — aber wohlverstanden: ein berechtigter Einwand d. h. ein solcher, der erwachsen ist auf dem Boden eindringlicher Sachkenntnis und sich stützt auf gewichtige pädagogische bezw. psychologische und ethische Erwägungen und Gründe. Und in dieser Hinsicht lassen die allermeisten auch der hierzulande gegen Herbarts Pädagogik erhobenen Einwürfe leider nicht weniger als alles zu wünschen übrig. Unkenntnis und Mifsverständnisse erzeugen hier wie überall in immer neuer Fülle die seltsamsten Vorurteile gegen die Herbartschen Lehren und mancherlei Mifs-

trauen gegen ihre Vertreter; ja die — Unbefangenheit geht so weit, dafs mancher sich seit langer Zeit als Gegner Herbarts oder Zillers oder Dörpfelds geberdet, ohne je das Bedürfnis zu fühlen, sich diesen Gegner doch einmal näher anzusehen. Drastische Belege liefsen sich dafür beibringen. Besonders erwähnt sei die ängstliche Scheu, mit der viele dem Eindringen in das Geistesleben zusehen oder ausweichen. Sie halten es, zumteil geleitet von einem achtungswerten Gefühl, offenbar für eine Art von Entweihung oder Frevel, wenn die Hand des Psychologen von der innern Welt, dem Mikrokosmos, den Schleier der Unbegreiflichkeit wegzureifsen sucht. Die Ausdrücke »psychischer Mechanismus,« »Statik und Mechanik des Geistes,« »mathematische Gesetze des Seelenlebens« u. s. w. erregen ihnen ein gelindes Gruseln, als ob selbst in dem idealen Fall, dafs alle seelischen Vorgänge auf die einfachsten Gesetze zurückgeführt wären, nicht noch genug und mehr als genug des Wunderbaren und Unbegreiflichen bliebe — oder als wenn, um eine Analogie anzuwenden, der mythenbildende Germane der Urzeit, wenn er die Sterne als Feuerfunken aus Muspelheim betrachtet, damit einen höhern Begriff von dem Wunderbau des Weltalls und eine tiefere Ehrfurcht vor dem Schöpfer verriete als die Kepler, Newton und Kant! — Was ein eindringendes Studium der Pädagogik Herbarts noch besonders hindert, das sind manche Aufsätze pädagogischer Zeitschriften, die sich unterfangen, dem Leser die ganze Gedankenwelt Herbarts und seiner Schule in wenige Spalten zusammengedrängt, »konzentriert« darzubieten oder auch sie zu »vernichten« (vgl. z. B. das November-Dezemberheft des Brandenb. Schulblatts 1886). Wie sehr nun auch alles dies dazu angethan sein mag, niederdrückend und entmutigend zu wirken, so sind demgegenüber doch auch Thatsachen anzuführen, welche die fröhliche Zuversicht auf den Sieg unserer Ideale nicht untergehen lassen. Das Herbartkränzchen in Weidenau hat aufser dem bereits genannten Buche von Ballauff noch Dörpfelds »Denken und Gedächtnis« und teilweise Ufers »Vorschule« durchgearbeitet und liest jetzt Langes »Apperzeption.« Daneben hat sich im November 1886 ein Herbartverein für das ganze Siegerland gebildet, der alle zwei Monate tagen wird. Aus den Satzungen desselben sei folgendes augeführt: § 1: »Zweck des Vereins ist das Studium Herbartscher Pädagogik.« § 2. »Mitglied kann jeder Lehrer und Schulinspektor werden.« § 5. »Die Verhandlungen erfolgen im Anschlufs an ein wissenschaftliches Werk, das sich in den Händen aller Mitglieder befindet. Für jede Versammlung wird ein Abschnitt dieses Werkes behufs allseitiger Verbreitung bestimmt und ein Mitglied beauftragt, zur Einleitung der Verhandlungen den Inhalt des Abschnitts übersichtlich darzustellen.« § 6. Nach dieser Einleitung stellt der Vorsitzende den Gegenstand punktweise zur Besprechung. Jede Abweichung von dem in Frage stehenden Punkt hat er abzuschneiden. Der Leiter der Verhandlungen darf sich selbst an der Besprechung beteiligen, mufs aber den andern Mitgliedern den Vorrang lassen. Wird über einen Punkt keine Einigung erzielt, so mufs der unerledigte Rückstand genau festgestellt werden.« Laut Beschlufs des Vereins wird zuerst Zillers Allg. Päd. durchgearbeitet. Daneben sollen auch

Fragen und Mitteilungen eine Stelle auf der Tagesordnung einnehmen. Die Zusammensetzung des Vereins und der von ihm gewählte Gang der Verhandlungen bietet die Gewähr des Erfolges. — Aufserdem entfalten die Jünger Herbarts auch in den amtlichen und freien Konferenzen eine rührige Thätigkeit. Die Schulinspektoren zeigen sich im allgemeinen wohlwollend, wie denn einer derselben sich kürzlich dahin aussprach, dafs nach seiner Überzeugung die Herbartsche Pädagogik noch eine grofse Zukunft habe. — Die Verlagshandlung Bleyl u. Kämmerer hat dem »Herbartkränzchen« eine Reihe ihrer Verlagswerke geschenkt: Schoel, Herbarts philos. Lehre der Religion; Rein, Päd. Studien, verschiedene Jahrgänge; Ackermann, Päd. Fragen I.; Göpfert, Rechtfertigung u. s. w.; Bliedner, Schillerlesebuch; Heckenhayn, Math. Lehrbuch der astron. Geographie. Herzlichen Dank für diese thatkräftige Unterstützung! —

2. Verhandlungen des Herbartvereins zu Eisenach im Wintersemester 1885/86.

Dr. Rein: Referat über die Broschüre des Herrn v. Sallwürk »Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts.« (S. Päd. Stud.) Dr. Göpfert: Zweimaliges Referat über »die Bedeutung der Sagen für die Erziehungsschule.« (S. Jahrbuch 87.) Rektor Winzer aus Ruhla: Referat über das Jungesche Buch »Der Dorfteich.« (S. Päd. Stud.) Sekundarlehrer Conrad: Vortrag über »Individuen als Centren des physikalischen Unterrichts.« Prof. Dr. Menge: Vortrag über »die wissenschaftliche Pädagogik und das Gymnasium.« (S. Päd. Stud.) Gymnasiallehrer Barth: Präparation über »Multiplikation der Dezimalbrüche.« Lehrer Bernhardt: Präparation über Karl den Grofsen. (Fortsetzung dieser Mitteil. im folg. Heft.)

---

4. Herbart-Anthologieen und Programme.

1. Israel, Zur Charakteristik und zum Verständnis Joh. Friedr. Herbarts. Aphorismen aus Herbarts Schriften. (Pädagog. Blätter von Schöppa, 1886, Nr. 3.) Gotha, Thienemann.
2. Wendt, Herbart-Anthologie. Sammlung pädagog. Kernstellen aus J. F. Herbarts Werken. Langensalza, Beyer u. S.

Beide Sammlungen, Aphorismen aus Herbarts Werken enthaltend, ergänzen einander. Während Wendt sich wesentlich auf Pädagogisches beschränkt, zieht Israel auch die übrigen Werke des grofsen Mannes in seinen Kreis: Methaphysisches, Psychologisches, Religiöses, Ethisches, Politisches u. s. w., um den ganzen Ernst seiner Lebensauffassung in Weite und Tiefe seines Gedankenbaues anschaulich zu machen. Wünschenswert wären hier, wie bei Wendt, Hauptüberschriften gewesen, welche die Übersicht

erleichtern. Beide Arbeiten seien unseren Lesern empfohlen! Über Wendt siehe die ausführliche Anzeige in Frick-Meier, Lehrproben und Lehrgänge. 9. Heft 1886, Seite 113 ff.

Wer durch die genannten Sammlungen angeregt das Studium der Herbartischen Werke in Angriff nimmt, wird es nicht bereuen. Ich wenigstens kenne keinen gröfseren Genufs, als im Herbart zu lesen, nicht nur des Inhalts, sondern auch der klassischen Form wegen.

b. Programme.

1. Liebrecht, Kunstgeschichtlicher Anschauungsunterricht. Höh. Mädchenschule, Elberfeld 1886. (S. Anzeige von Wendt bei Just, Praxis der Erziehungsschule Nr. 1. Vergl. Brunn, Archälogie und Anschauung. München 1885 und Grenzboten 1886, 4. Heft, S. 173 ff.)
2. Gröfsler, Das gleichschwebende, vielseitige Interesse nach Herbart der Zweck des Unterrichts. Eisleben 1883.
3. Viedt, Darf vielseitiges Interesse als Unterrichtsziel hingestellt werden? Gymnasium Rogasen 1886.
4. Gräter, Studien zu Herbarts Pädagogik. Realgymnasium Tilsit 1886. (S. Anzeige von Frick, Lehrproben etc., 9. Heft 1886.)

c. Neuere Erscheinungen.

1. Wiget-Florin, Vaterländisches Lesebuch. IV. Teil. Davos, Richter. Auf dieses, dem Konzentrationsprinzip sich anschliefsende sehr gelungene Buch machen wir unsere Leser einstweilen aufmerksam. Eine eingehendere Besprechung behalten wir uns für später vor; ebenso für
2. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höh. Lehranstalten. Leipzig, Fues. (S. Anzeige von Meier in Frick-Meier Lehrgängen. 9. Heft.)

Ferner machen wir hier einstweilen aufmerksam auf:

1. Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herb. Psychologie. Oldenburg.
2. Engel, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach Herbart-Ziller und Diesterweg. Berlin.
3. Vogel, Herbart oder Pestalozzi? Hannover.

---

5. Neuere Lieferungswerke.

1. O. Henne am Rhyn. Mit 131 Tafeln in Farbendruck und 536 Abbildungen im Text. 2 Bde. 788 Sten. gröfsten Lex.-Okt. In Prachtbd. geb. 25 Mk. Berlin, Grote.

„Es war wohl eine von unferer Zeit felbst geschaffene Aufgabe, in zusammenfassendem Überblicke die Pfade darzustellen, auf welchen deutsche Art und deutsches Wesen sich ausringen mussten, bis die verschiedenen Elemente einen Zusammenflufs finden konnten zu grofser machtvoller nationaler Einheit. Die Freudigkeit, die eine so volkstümliche Aufgabe

von vornherein von sich ausgehen läfst, kommt denn in diesem Werke auch voll zum Ausdruck. Die warme Hingebung an den Stoff, mit der es geschrieben, die gediegene Pracht seiner bildlichen Beigaben nehmen unwiderstehlich Herz und Sinn des Lesers und des Beschauers gefangen.

Was charakteristisch ist für die einzelnen Entwicklungs-Momente, das ist aus den Denkmälern unserer Kultur ausgewählt und zu einem geordneten Gesamtbilde vereinigt. Deutsche Art und Sitte schildern diese Bilder in den überzeugenden Strichen ihrer eigenen Zeit: diese gediegenen Illustrationen sind nicht nur ein zierendes Ausstattungsmittel, sondern sie sind in ihrem streng historischen Charakter zum eigentlich schildernden Element des Buches geworden und bieten ein Anschauungsmaterial dar, wie es Lehrende und Lernende schöner, passender und reichhaltiger sich nicht wünschen können. Mit unverkennbarer Liebe und grofsem Geschick ist der als Kulturhistoriker bekannte Staatsarchivar von St. Gallen, Henne am Rhyn, seiner Aufgabe gerecht geworden: seine Kulturgeschichte des deutschen Volkes ist ein Werk, das in die Bücherei jeder deutschen Familie gehört: und dafs es wirklich auch in jede gelangen könne, dazu ist der für so viel Schönes gewifs billige Preis angethan.»

2. O. Jäger, Weltgeschichte in vier Bänden. 1. Abt. Preis 2 M. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing.

Der auf dem Gebiet der Geschichtsschreibung, wie auf dem der Pädagogik bekannte Verfasser hat sich mit diesem Werke die Aufgabe gestellt, den im Laufe der Zeit übermäfsig angeschwollenen Stoff der Weltgeschichte durch kritische Sichtung und durch Hervorhebung der Höhenpunkte der einzelnen Epochen wieder in eine handliche und übersichtliche Form zu bringen. Die Illustrierung des Werkes soll, ohne durch Überladung auf den Text zu drücken, eine die Erzählung sachlich erläuternde, das Verständnis fördernde und künstlerisch schöne sein. Die vorliegende 1. Abteilung erweckt die Hoffnung, dafs die deutsche Litteratur um ein ebenso gediegenes wie nützliches Werk bereichert werde.

3. O. Dammer, Bibliothek der gesamten Naturwissenschaften. 1. Lieferung. Stuttgart, Weisert.

Dieses Unternehmen, an dem sich eine Anzahl namhafter Gelehrter beteiligen, ist berechnet auf die Bedürfnisse des grofsen Publikums. Es will eine gleichmäfsige und populäre Bearbeitung aller Zweige der Naturwissenschaft in einzelnen selbständigen Bänden bringen. Die Bibliothek der gesamten Naturwissenschaften bringt die Grundlehren der Chemie und Physik, sie widmet der Astronomie gebührende Beachtung und beschäftigt sich in mehreren Bänden mit dem Bau der Erde, mit den Mineralien und Gesteinen, sie bespricht die physikalische Geographie und die Vorgänge in unserer Atmosphäre, sie erklärt die Vorhersage des Wetters und giebt Anleitung, um selbständig für den eigenen Wohnort präzisere Prognosen zu stellen, als die Zeitung es für gröfsere Gebiete vermag. Besondere Aufmerksamkeit widmet die Bibliothek der

gesamten Naturwissenschaften auch dem Leben auf der Erde, und wenn eine tiefgreifende Übersicht über das ganze Pflanzen- und Tierreich gegeben wird, so ist der Tiere der Heimat mit besonderer Ausführlichkeit gedacht. Einzelne Gegenstände von ganz hervorragendem Interesse sind in einzelnen Bänden mit liebevoller Sorgfalt behandelt. Ein Band beschäftigt sich ausschliefslich mit dem Menschen, ein anderer bespricht alle Lebenserscheinungen und erklärt diejenigen Abweichungen vom normalen Verlauf, welche die Krankheiten bedingen, so dafs man tiefe Einsicht in das Wesen der letzteren erhält. Endlich erläutert ein Band die Lehre Darwins, welche heutzutage unser geistiges Leben so stark beeinflufst.

Die Bibliothek der gesamten Naturwissenschaften wird überall auf den Zusammenhang der Erscheinungen aufmerksam machen und namentlich angeben, welche Bedeutung die Naturgesetze für den Menschen besitzen. Sie wird die Nützlichkeit und Schädlichkeit der Pflanzen und Tiere hervorheben und den Einflufs der Naturerscheinungen auf die Bildung der religiösen Vorstellungen, der Sitten und Gebräuche erörtern. Mit einem Wort: Sie wird überall nachdrücklich zeigen, wie sehr der Mensch in allem seinem Thun und Treiben, in seinen Vorstellungen, in seiner ganzen Existenz von den Einwirkungen der Natur abhängig ist.

Um dem Leser einen tieferen Einblick zu gewähren, wird die Bibliothek auch überall zeigen, wie die Resultate der Naturwissenschaft gewonnen werden. Sie wird deshalb die Geschichte der einzelnen Disziplinen geben und die Methode der Forschung beschreiben. Sternwarten, botanische, zoologische und physiologische Institute, chemische Laboratorien, geologische Landesanstalten, botanische Gärten, Museen etc. werden eingehend besprochen und überall wird angegeben werden, wie die Forscher durch wissenschaftliche Expeditionen, Vereine, internationale Kongresse, Organisation der Arbeit etc. ihre Zwecke zu fördern suchen. Vieles wird dadurch in seiner Bedeutung erkannt werden, was bisher völlig unverständlich war, und manche irrtümliche Vorstellung über die Thätigkeit der Naturforscher dürfte durch eine klare Beleuchtung der Verhältnisse beseitigt werden.

Die Bibliothek der gesamten Naturwissenschaften erscheint in wöchentlichen ca. 4—5 Bogen starken reich illustrierten Lieferungen zum Preise von M. 1.— pro Lieferung und wird in ungefähr 60—70 Lieferungen vollständig sein. Das regelmäfsige Erscheinen des Gesamtwerks ist durchaus gesichert, da ein grofser Teil der Manuskripte bereits fertig vorliegt.

4. Dittes-Hannak, Fr. Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik. 4. Aufl. 1. Lieferung. Cöthen, Schettler.

Die 1. Lieferung des bekannten Werkes enthält zunächst eine Biographie Schmidts, dann das Vorwort zur 4. Auflage. Der Einleitung folgt ein kurzer Abrifs der Geschichte der Erziehung vor und nach Christus; letztere bis zur Epoche des Humanismus. Wir werden später auf das Werk zurückkommen.

Hier seien noch angeschlossen:

Empfehlenswerte Jugendschriften:

1. Buchner, Schiller und Goethe. (Lebensbilder berühmter deutscher Männer für die Jugend und das Volk.) Lahr, Schauenburg.
2. Wiermann, Kaiser Wilhelm und seine Paladine. Leipzig, Renger.
3. Wiermann, Generalfeldmarschall Graf von Moltke. Leipzig Renger.
4. Noé, Am Hof der Babenberger. Geschichtliche Erzählung. Wien und Teschen, Prochaska.
5. Zöhrer, der östr. Robinson. Wien und Teschen, Prochaska.

---

6. Kunstgeschichte.

Die Kunstgeschichte ist ein Feld der Wissenschaft, welches neuerdings mit besonderem Eifer bebaut wird. Hatte man sich zuerst begnügt mit umfassenden Gesamtübersichten der Kunstgeschichte, so folgten bald auch wissenschaftliche Bearbeitungen einzelner Fächer oder Zeiträume der bildenden Kunst, diesen wieder eingehende Einzelstudien über Künstler und Kunstwerke. So ist unsere Kenntnis aus einer überschauenden mehr und mehr eine auch die Einzelheiten erfassende geworden; geistvolle Schriftsteller bemühten sich, die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen auch weiteren nicht kunstgelehrten Kreisen in abgerundeter Darstellung zu bieten, und neuerdings ist die Kunstgeschichte sogar bis zur Schule herabgestiegen, freilich nicht zur gelehrten, welche zu solchen Nebendingen keine Zeit hat, wohl aber hier und da zu den Mädchenschulen, wohl indem man davon ausgeht, dafs es gut sei, in dem Frauengeschlecht der Zukunft den Sinn für das Schöne zu nähren.

Eine der jüngst erschienenen populären kunstgeschichtlichen Darstellungen ist Alfred von Wurzbachs Geschichte der holländischen Malerei. Leipzig Prag Freytag, Tempsky. 1885. Dieselbe bildet den 40. Band des Sammelwerkes «Das Wissen der Gegenwart». Das Buch führt uns auf 222 Seiten von den Gebrüdern van Eyck bis zu Adrian van der Werff und läfst 2½ Jahrhunderte der niederländischen Kunstgeschichte an uns vorübergehen. Der Verfasser verweilt nicht blofs bei den hauptsächlichen Meistern, sondern zählt auch eine beträchtliche Anzahl minder bedeutender Künstler auf, so dafs freilich mancher etwas rasch betrachtet wird; indes die Anordnung nach den Hauptfächern ist übersichtlich, die bedeutendsten Erscheinungen der holländischen Kunstgeschichte sind treffend charakterisiert, es fehlt keiner der irgendwie hervorragenden Namen, und so wird das Buch, welches aufserdem durch 71 gut ausgeführte Holzschnitte für genügende Anschauung Sorge trägt, dem Unkundigen eine schätzenswerte Einführung in die holländische Kunstgeschichte des 16. und 17. Jahrhunderts sein, und auch demjenigen, welchem die bedeutendern Namen und Kunstwerke bereits bekannt sind, manches Neue bringen. Es ist fast unerklärlich, wie ein Originalwerk dieses Umfanges mit zahlreichen Holz-

schnitten schöngebunden für eine Mark dargeboten werden kann; es ist dem Unternehmen der beste Erfolg zu wünschen.

Von dem Werke «Universal-Bibliothek der bildenden Künste», Leipzig, Lemme o. J. liegen dem Berichterstatter die Heftchen 6 und 7 sowie das Doppelheft 8/9 vor. Nr. 6 bespricht David Teniers Vater und Sohn, Nr. 7 Tintoretto, Nr. 8/9 Paolo Veronese. Es ist gewifs ein schätzenswertes Unternehmen, die bedeutendsten Meister der Kunstgeschichte durch Einzelschriften den Freunden bildender Kunst vertraut zu machen; die kunstgeschichtlichen Erläuterungen sind sauber gearbeitet, der Lebensgang der Künstler, die wichtigsten Gemälde werden, wenn auch gedrängt, besprochen, so dafs die Heftchen zu einer übersichtlichen Kenntnis der Haupterscheinungen der Kunstgeschichte dienlich sein werden. Dazu ist der Preis, 20 Pf. für ein Heftchen von 25—35 Seiten Text mit einem Dutzend »Illustrationen«, billig genug. Einsprache aber müssen wir erheben gegen diese Illustrationen. Dieselben sind wirklich zum grössten Teil unter aller Würde. Das mindeste, was man von der Wiedergabe eines malerischen Kunstwerkes fordern kann, ist doch, dafs dieselbe deutlich erkennbar sei, dafs sie die Wirkung, welche das Kunstwerk üben soll, nicht völlig zerstöre. Das ist aber hier der Fall. »Man betrachte nur den Kopf des grofsen Feldherrn; wie fein und edel sind die Züge auch noch im Tode«, heifst es von Paul Veroneses Judith S. 34. Man vergleiche dazu S. 5. Die erwähnte Judith, ein fleckiges, schmutziges Stück Arbeit, auf welchem von dem Kopfe des Holofernes nicht eine Spur zu erkennen ist. So ist es bei den übrigen Nachbildungen berühmter Kunstwerke von Paul Veronese, Tintoretto und David Teniers; wer sie nicht sonst kennt, der wird aus den Nachbildungen keine Spur der künstlerischen Wirkung dieser Werke verspüren. Wenn denn die Verlagshandlung eine solche populäre Kunstgeschichte in Einzelschriften veröffentlichen will, so sollte sie doch auch dafür sorgen, dafs die künstlerische Beigabe der Darstellungen der kunstgeschichtlichen Behandlung einigermafsen würdig sei, auch auf die Gefahr hin, dafs das Heftchen etwas teurer sei als gegenwärtig.

Crefeld. Buchner.

---

7. Eine neue Zeitschrift herbart-zillerscher Richtung.*)

Die Praxis der Erziehungsschule, herausgegeben von Dr. Carl Just, Direktor der städtischen Schulen in Altenburg, erscheint bei Pierer in Altenburg jährlich in 6 Heften, die alle 2 Monate in der Stärke von je 2 Bogen ausgegeben werden. Der Preis beträgt für das Jahr 4 Mark.

*) Die herbartische Richtung vertraten bisher nachstehende Zeitschriften: 1) Dörpfeld, ev. Schulztg. Jährl. 12 Hefte. 31. Jahrgang. Preis 6 M. 2) Mann, D. Blätter für erz. Unt. Jährl. 52 Nr. 14. Jahrg. Pr. M.6.40. 3) Rein, Pädag. Studien. Jährl. 4 Hefte. Neue Folge VIII. Jahrg. Pr. 4 M. 4) Barth, Erziehungsschule. Jährl. 12 Nr. 7. Jahrg. Pr. 4 M. 5) Wiget, Bündner Seminarblätter. Jährl. 6 Nr. 5. Jahrg. Pr. M. 1,60. 6) Frick-Meier, Lehrproben u. Lehrgänge. Bis jetzt 9 Hefte à 2 M. Halle. 7) Vogt, Jahrbuch des Vereins f. w. Päd. 19. Jahrg. Pr. für Mitgl. 4 M. (Für Siebenbürgen ist eine Zeitschrift herbart-zill. Richtung in Vorbereitung.)

In dem Prospekt heifst es: »In dem letzten Jahrzehnte haben die pädagogischen Bestrebungen, welche von Herbart und Ziller ausgehen, eine aufserordentliche Ausdehnung gewonnen. An vielen Schulen Deutschlands und der Schweiz giebt es gegenwärtig Lehrer, welche sich bemühen, nach den Grundsätzen jener Männer ihre Schularbeit zu gestalten.

Freilich ist diese Arbeit eine sehr schwierige, weil es zur Zeit noch an Lehrbüchern und Lehrmitteln gebricht, welche im Sinne des erziehenden Unterrichts bearbeitet worden wären. Diesem Notstande, den die Lehrer an den städtischen Schulen Altenburgs, an denen nach dem von Ziller entworfenen Lehrplane gearbeitet wird, besonders schmerzlich empfunden haben, will die »Praxis der Erziehungsschule« an ihrem Teile abzuhelfen suchen. Sie will die Arbeiten, die in sorgsamer Weise für die Praxis des erziehenden Unterrichts entworfen worden sind und in der Praxis sich bewährt haben, sammeln und allen denen zugänglich machen, die darnach Verlangen tragen.

Ihrem Zwecke entsprechend wird die «Praxis der Erziehungsschule» in erster Linie den von Ziller in seinen allgemeinen Zügen festgesetzten Lehrplan im einzelnen auszubauen suchen und kleinere abgeschlossene Stücke zur Veröffentlichung bringen. Sie wird ferner, da es ebenso sehr auf die rechte Verbindung der gleichzeitig auftretenden Unterrichtsfächer als auf die richtige Aufeinanderfolge derselben ankommt, ihren Lesern Konzentrationsbilder, gewissermafsen Durchschnittsansichten der Unterrichtsarbeit, darbieten. Sie wird alsdann sowohl einzelne ganz ausführlich bearbeitete Präparationen, die auch die Form der Darbietung im Unterrichte erkennen lassen, als auch ganze Gruppen solcher, die weniger die Weise des Darbietens als vielmehr die Art des Stoffaufbaues zeigen sollen, mitteilen.

Die «Praxis der Erziehungsschule» wird aber nicht allein die Unterrichtsarbeit, sie wird ebenso die Erziehungsarbeit im engeren Sinne in den Bereich ihrer Arbeit ziehen. Sie wird dementsprechend die rechte Form der Schulandachten und Schulfeste darzulegen suchen; sie wird über Schulreisen, über Schulexkursionen, über die Arbeit im Schulgarten und in der Schulwerkstatt berichten; sie wird an der Hand von ausführlichen Individualitätenbildern sowohl zur sorgfältigen Beobachtung der Kindesnaturen als auch zur rechten Behandlung derselben anzuregen sich bemühen. Sie wird endlich die Aufmerksamkeit ihrer Leser auf das Beispiel grosser und ausgezeichneter Erzieher hinlenken und aus ihrem Thun dasjenige hervorheben, was von bleibender und allgemeingiltiger Bedeutung ist und was sich zur Nachahmung auch für andere empfiehlt.

Die «Praxis der Erziehungsschule» will neben dem Schulleben auch das Lehrerleben, das davon untrennbar ist, beachten und berücksichtigen. Sie will Nachricht geben von der Einrichtung und der Arbeit in Lehrerkonferenzen und bei Lehrproben; sie will auch Proben bringen von der Art und Weise, wie in Lehrerkollegien und Lehrerkreisen wichtige pädagogische und psychologische Werke durchgearbeitet und besprochen worden sind; sie will sodann ihrem Leserkreise zur Kenntnis bringen, was auf

Lehrerversammlungen wertvolles und heilsames für eine gesunde und wahrhaft sittlich-religiöse Jugenderziehung dargeboten worden ist.

Endlich wird die «Praxis der Erziehungsschule» Umschau halten auf dem Gebiete der litterarischen Erzeugnisse. Sie wird mit Nachdruck auf solche Werke aufmerksam machen, aus denen der erziehende Unterricht einen Gewinn ziehen kann, und sie wird zugleich aus diesen Werken dasjenige hervorheben, was für Erzieher und Lehrer bedeutungsvoll ist; sie wird aber ebenso entschieden ihr abfälliges Urteil aussprechen über Bücher, die weder einen pädagogischen noch allgemein wissenschaftlichen Wert besitzen.»

Die erste Nr. hat folgenden Inhalt: Ufer, Ein Konzentrationsbild aus dem Unterricht des 6. Schulj. Just, Die Kraniche des Ibykus. Just, Wie Siegfried ermordet wurde. Pommer, Turnübungen. Kipping-Pastohr, Schulreise ins Fichtelgebirge. Es folgen Mitteilungen, Beurteilungen und Anzeigen.

---

8. Gesichtspunkte für die Beurteilung von Probelektionen.*)

Von A. Bär, Mitglied des päd. Universitätsseminars zu Jena.

A. Der Bericht giebt in kurzer und möglichst knapper Übersicht die Glieder der gehörten Lektion an, damit letztere wieder recht klar in das Bewusstsein tritt, da ja infolge der Zwischenzeit zwischen Praktikum und Kritikum die Vorstellungen von der Lektion an Klarheit und Deutlichkeit verloren haben.

B. Die Kritik.

I. Der Stoff:

1. Welche Beiträge vermochte der dargebotene Stoff zur Bildung des vielseitigen Interesse zu geben?
2. Inwieweit wurde der dargebotene Stoff dem materialen Prinzip der Konzentration gerecht? — Stellung im Lehrplansystem.**)
3. War der dargebotene Stoff sachlich richtig?
4. Wie war die formelle Seite des Stoffes? (Sprache, Satzbau etc.)

II. Der Unterrichtsgang innerhalb der formalen Stufen.

1. Das Ziel wird betrachtet:
   a) in seiner Beziehung zu bereits bekanntem,
   b) zu dem neu darzubietenden Stoff;
   c) bezüglich seiner sprachlichen Form.

---

*) Vergl. Frick, Lehrproben, 8. Heft pag. 116 — ferner Just, Praxis der Erziehungsschule, Band I Heft 1 pag. 34.

**) Punkt 1 u. 2 werden im päd. Seminar in dem einem jeden Praktikum vorausgehenden Theoretikum abgehandelt.

2. Die durch die Vorbereitung herbeizuschaffenden apperzipierenden Vorstellungen werden erörtert bezüglich
   a) der Klarheit,
   b) der Gliederung,
   c) des Umfangs,
   d) der Zusammenpassung und Einprägung.
3. Die Darbietung.
   a) Die Mitteilung des Neuen:
      Umfang, Abschnitte, Gliederung;
   b) die Totalauffassung,
   c) die Vertiefung,
   d) die Zusammenfassung zu einem Ganzen, Wiederholung und Einprägung.
4. Die Vergleichungsstufe wird betrachtet danach, ob
   a) die herangezogenen Beispiele passend waren —
   b) zuviel oder zuwenig Beispiele bearbeitet wurden —
   c) ob die Vergleichung sauber und genau war — etc.
5. Die Stufe der Zusammenfassung kommt zur Sprache
   a) bezüglich der formellen Fixierung des neu gewonnenen Begrifflichen, der Reihen —
   b) bezüglich der Einreihung desselben in das System (Gebrauch der Systemhefte).
6. Bei der Anwendung fragen wir, ob
   a) die Übung gründlich und umfangreich war,
   b) die Hausaufgaben genau abgemessen waren etc.
7. Die Fragestellung. *)

III. Die Manier des Lehrers: Haltung vor der Klasse — Blick — Lehrton — Angewohnheiten.

IV. Die Mafsregeln der Regierung: Verwendung der Lehrmittel

---

*) Um die Frageverteilung genau kennen zu lernen, wird hierüber ein besonderes Protokoll geführt nach folgenden Zeichen:

richtig beantwortet — 1
falsch „ — 0
zweifelhaft „ — ?
gar nicht „ — —
längere Rede — †

Die Zahl jeder Art von Antworten wird angegeben einmal nach ihrer Summe, dann aber auch in Prozenten; ferner ergiebt das Protokoll, welcher Schüler die meisten, welcher die wenigsten Antworten gegeben hat. Da das Praktikum gewöhnlich dreiviertel Stunden dauert, wird das Fragenprotokoll in 3 Abteilungen zu je einer Viertelstunde eingeteilt und die Zahl der Fragen auch hiernach angegeben. Die Tabelle hat vielleicht folgende Gestalt:

Name des Schülers.	1/4—1/2	1/2—3/4	3/4 bis um.
Graf	1 1 † ?	† 1 1 0	— 1 1 ? † 0
Schleiskau	0 1 ? —	— — 1 ? 0 1	1 1 ? — 0 †
Ziegler	† ? 0 1	† 0 1 1	1 1 † — 0 1

(Schreib- und Lesebücher, Wandtafel, Federhalter, Stift) durch die Schüler; Ordnung in der Klasse; Sitz der Kinder, u. s. w.

V. Die Mafsregeln der Zucht: Strafen — Schonung bestehender Ordnungen und Einrichtungen.

VI. Der Erfolg der Lektion:
  a) für die Schüler,
  b) für den Lehrer.

C. Beurteilungen.

I.

A. Wehner, Auserlesene biblische Historien für evangelische Schulen. Neue Bearbeitung. Mit 8 Holzschnitten und 6 Karten. 14. Aufl., Gütersloh, Bertelsmann 1883, 344 S.

Über die bei der Umarbeitung der sog. «Gütersloher biblischen Geschichten» zu dem vorliegenden Werke von dem Herausgeber befolgten Grundsätze spricht sich ein 1880 in demselben Verlage erschienenes «Begleitwort» (Pr.: 50 Pf.) des näheren aus. Auf dasselbe sei im folgenden vorzugsweise Rücksicht genommen, da es sich über Plan und Anlage ausführlich verbreitet und dabei auch eine nicht geringe Anzahl wichtiger methodischer Gesichtspunkte heranzieht. Das Ziel der religiösen Unterweisung ist nach dem Verf. nicht blofs die Erweckung religiöser Gesinnung, sondern es ist in religiöser Bildung zu suchen. Diese ist nicht möglich ohne ausreichende religiöse Kenntnisse, deren Summe die Kenntnis der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden ist. Diese darzubieten sei die Absicht des Buches. Und da die evangelische Kirche die Bibelkirche sei, so habe die Volksschule das evangelische Christenkind mit der Fähigkeit auszurüsten, die heilige Schrift selbständig zu seiner Erbauung lesen zu können. Diese Äufserungen hängen mit des Verfassers streng konfessionellem Standpunkt zusammen. Es mufs ja allerdings zugegeben werden, dafs die Betonung des konfessionellen Standpunktes gerade in der Gegenwart, wo die römische Kirche ihrerseits denselben oft in sehr rücksichtsloser Weise geltend macht, für die evangelischen Länder eine Notwendigkeit ist. Aber wenn einmal von dem Ziele der religiösen Unterweisung die Rede ist, so hätten wir doch irgendwo eine Andeutung von dem letzten idealen Zwecke gewünscht, nämlich, dafs ein Mensch durchdrungen werde von der Erkenntnis, dafs die wahre Religion noch über den Konfessionen stehe, dafs er aber auch durch sein Leben beweise, diese Erkenntnis sei eben nicht blofs Erkenntnis bei ihm. An anderer Stelle wird als Zweck des biblischen Geschichtsunterrichts angegeben, «dafs das Kind in der biblischen Geschichte einerseits das Walten des Herrn, seine Gnade und Heiligkeit, seine Liebe und seinen Ernst, andrerseits an den handelnden Personen die Frömmigkeit oder die Sünde, die Glaubensstärke oder die Schwachheit, die Verzagtheit oder den Trotz, den Glaubensfortschritt oder den Rückschritt des Glaubens, und zwar als ein Spiegelbild des eigenen Herzens zu Trost, Warnung, Mahnung und Strafe erkennen lerne.» Dagegen läfst sich, abgesehen von der etwas breiten Formulierung, wohl kaum etwas sagen. Auf S. 7 kommt der Verfasser auf die Auswahl der biblischen Geschichten zu sprechen und berührt dabei auch die Zillerschen Vorschläge. Doch sagt er hierbei nur, dafs es möglich sei, «sich in etwas der Zillerschen Ansicht anzuschliefsen, dafs nämlich die Entwickelungsstufen

des einzelnen Menschen in einer gewissen Parallele stehen mit den kulturhistorischen Entwickelungsstufen des Menschengeschlechtes. Nach unserer Schulgesetzgebung ist der Anschlufs aber nur insoweit zulässig, als auf der Unterstufe die Patriarchenzeit, dann auf der Mittelstufe die Geschichte der Führer, Richter und ersten (grofsen) Könige Israels, auf der Oberstufe aber die Geschichte Jesu und die christliche, beziehungsw. evangelische Kirchengeschichte hervorstehend auftreten darf. Dabei ist gedacht, dafs die grofsen heilsgeschichtlichen Thatsachen aus dem Leben Jesu, wie sie durch die kirchlichen Festtage markiert sind, von unten auf, in jedem Kursus, nach dem Gange des Kirchenjahres mit vorkommen sollen.» Wir hätten hier eine klarere Stellungnahme zu den Zillerschen Forderungen gewünscht. Seine Gesichtspunkte für die Auswahl der biblischen Geschichten auf den einzelnen Stufen leitet der Verfasser aus den Vorschriften der «allgemeinen Bestimmungen» ab und verwirft daher die Forderungen derjenigen, welche der Unterklasse etwa im ersten Semester von dem biblischen Geschichtsunterrichte eine Reihe von »moralischen Geschichten» als erste religiöse Speise oder andererseits einen «moralischen Anschauungsunterricht» als Ersatz für den Unterricht in biblischer Geschichte wollen dargeboten wissen; ebenso erklärt er sich dafür, dafs die Auswahl sich sowohl auf das alte als auf das neue Testament erstrecken solle. Für die Mittel- und noch mehr für die Oberstufe legt er ein hohes Gewicht auf die einheitliche Darstellung der Heilsgeschichte. Für die Oberstufe verlangt er einen elementaren Pragmatismus, als dessen Grundlinien er angiebt: «Schöpfung von gottähnlichen Wesen als Gegenstand der göttlichen Liebe; als diese Wesen solch hohen Beruf verscherzen: Ratschlufs Gottes und herrliche, anbetungswürdige Durchführung zur Wiederherstellung des gefallenen Menschengeschlechts: Altes Testament: Anbahnung der Erlösung durch die Erzväter, das Volk Israel, durch das Gesetz und die Propheten; neues Testament: Verwirklichung des Heilsplanes durch das Leben, das Werk und den Tod Jesu Christi und die Wirksamkeit seiner Apostel.» Es ist das der im wesentlichen auch von Brüggemann vertretene Standpunkt. Ob er wirklich der Fassungskraft der Volksschüler angemessen und nicht ein zu sehr theologisierender ist, darüber läfst sich mindestens streiten. Bei der pragmatischen Behandlungsweise soll es sich nach dem Verfasser handeln «um den Einblick in den logischen Zusammenhang der einzelnen Geschichten, welche unter den Geschichtspunkten: Sünde und Erlösung, Verheifsung und Erfüllung, Vorbereitung und Ausführung, Reich Gottes etc. zu einem harmonischen Ganzen zusammengefafst werden, und zwar von der ersten Schöpfung an bis zur Wiederbringung des ganzen Menschengeschlechts.» Aber gerade dieser «logische Zusammenhang» ist es, der wohl dem Dogmatiker das Interessanteste sein mag, aber nicht dem Gemüte des Kindes. Wir werden immer, wenn wir auf eine allzu grofse Betonung der Forderung stofsen, die Kinder tiefere Blicke in die Gedanken göttlicher Vorsehung bei Leitung des Menschengeschlechtes thun zu lassen, an ein Wort des alten Hase erinnert, der von dem Historiker Bossuet sagt, «er habe seine kirchliche Weltgeschichte mit rednerischer Dialektik und mit einer Einsicht in die Wege der Vorsehung geschrieben, als habe der kluge Bischof von Meaux nicht nur in des Königs, sondern auch in Gottes Rate gesessen». Viel freundlicher als zu diesen dogmatisierenden Ausführungen dürfen wir uns zu des Verfassers methodischen Forderungen stellen. Der Verfasser hat offenbar mit grofsem Eifer die Dörpfeldschen Arbeiten studiert, er verlangt schon auf der Unterstufe eine Durcharbeitung des Lehrstoffes nach den formalen Stufen und zwar so, wie die letzteren durch Dörpfeld entwickelt worden sind. Auch in der Forderung, dafs der Lehrer den biblisch-geschichtlichen Stoff einer Lektion in Form einer Erzählung

selbst darzubieten habe, berührt er sich mit Dörpfeld. Sehr erfreulich ist es, dafs der Verfasser sich gegen das unbedingte Beharren beim buchstäblichen Ausdruck der Bibel erklärt. Er macht die einzelnen Fälle namhaft, in denen er vom biblischen Wortlaut abgewichen und in denen er ihn beibehalten wissen will. Unter die letzteren zählt er mit Recht die direkte Rede des Herrn und diejenigen Aussprüche frommer Menschen, welche eine dauernde Stelle in der Erinnerung der christlichen Gemeinde erlangt haben. Wenn wir inbetreff des Begleitwortes noch einen Wunsch aussprechen sollten, so ist es der, dafs ihm bei einer etwaigen neuen Auflage eine gröfsere Übersichtlichkeit gegeben werden möge; die Ausführungen über Zweck, Auswahl und Methode sind nicht scharf genug von einander getrennt. In dem Historienbuche selbst ist grofse Sorgfalt verwendet auf Disponierung und Gliederung, jeder einzelnen Erklärung ist ein Bibelspruch gleichsam als Motto vorausgeschickt, und am Schlusse folgen jedesmal Fragen, Sprüche, Bibellesestoffe, die bezüglichen Katechismusstüke und Kirchenlieder.

Eisenach. Dr. A. Bliedner.

II.

Maxim. Tambor, die Stenographie und die Volksschule. Mit besonderer Beziehung auf das Stolzesche Kurzschriftsystem. Hannover, C. Meyer, 29 S. Pr.: 60 Pf.

Die Frage, ob die Stenographie in die Volksschule einzuführen sei oder nicht, ist eigentlich für jeden, der sich Zweck und Mittel der letzteren nur einigermafsen klar gemacht hat, von vornherein gelöst. Sie kann nicht anders als verneinend ausfallen. Von vielem anderen abgesehen, ist und bleibt der Hauptgrund der, dafs verhältnismäfsig nur sehr selten der Volksschüler in seinem künftigen Leben Gebrauch von der Kurzschrift wird machen können und dafs also, selbst wenn er es zu einiger Übung in ihr gebracht haben sollte, sie doch, sobald er aus der Schule entlassen ist, für ihn ohne Wert sein würde. Der Verfasser kommt am Schlusse seines Schriftchens zu einem ähnlichen Ergebnisse, indem er S. 27 sagt: «Der stenographische Unterricht in der Volksschule würde mithin den Schülern im Hinblick auf den gänzlichen Mangel an Gelegenheit zur Verwendung der Kurzschrift in ihrem künftigen Beruf ein totes und wertloses Material bieten, dessen Bedeutung für die Förderung der intellektuellen Bildung die Pädagogik wohl anerkennen dürfte, keineswegs aber als das Mafsgebende und Bestimmende bei der endgiltigen Beantwortung der Frage nach der Zweckmäfsigkeit der Einführung der Stenographie als Unterrichtsgegenstand in der Volksschule gelten liefse.» Nach alledem begreift man nicht recht, dafs der gröfste Teil der vorliegenden Schrift dem Versuche gewidmet ist, nachzuweisen, das Stolzesche System genüge den von der Volksschule zu stellenden Anforderungen und die Stolzesche Stenographie sei mithin geeignet, Unterrichtsgegenstand in der Volksschule zu werden. Es kommt das daher, dafs der Verfasser von den gegen die Einführung sprechenden Gründen nur den einen gelten lassen will, dafs der Volksschüler künftig keine Verwendung für die erlernte Kurzschrift haben werde. Allein das ist durchaus nicht der einzige. Die Erlernung der Stenographie setzt eine Kenntnis der deutschen Grammatik voraus, wie sie im allgemeinen die Volksschule nicht geben kann; die Stenographie hat ferner und mufs haben eine andere Orthographie, als die allgemein übliche. Wenn man bedenkt, wie grofse Schwierigkeiten es macht, den Volksschülern auch nur einige Sicherheit in letzterer beizubringen, so wird man dem Beginnen, ihnen noch die Erlernung einer zweiten Orthographie zuzumuten, nicht sehr freundlich gegenüberstehen. Gerade inbezug auf zwei sehr wichtige Punkte, nämlich die Grofsschreibung und den Gebrauch der Dehnungszeichen, lehren Reichsorthographie und Stenographie so ziemlich Entgegengesetztes. Und dann, woher soll bei der bereits vor-

handenen Überfülle von Stoff die Zeit für einen neuen Unterrichtsgegenstand genommen werden? Notwendigerweise könnte man sie nur auf Kosten wichtigerer Fächer beschaffen. Endlich aber ist die Frage, welches von den vorhandenen stenographischen Systemen für eine etwaige Einführung das geeignetste sein würde, noch durchaus nicht gelöst. Wir haben nicht den Eindruck empfangen, dafs der Verfasser alle diese Bedenken genügend widerlegt hätte. Auch möge er es uns nicht verübeln, wenn wir uns erlauben, an der vollen Glaubwürdigkeit einiger Citate aus einer Schrift des Rektors Kaselitz so lange gelinde Zweifel zu hegen, bis uns der Augenschein eines besseren belehren würde. Genannter Herr schreibt nämlich: «In meiner Schule haben bereits mehr als hundert Schüler im Alter von 11—14 Jahren die Stolzesche Stenographie erlernt; alle haben sich nach wenigen Stunden und ohne grofse Mühe an diese graphische Eigentümlichkeit gewöhnt.» Und: «Thatsache ist, dafs Schüler von 11—14 Jahren, welche erst im Sommer 1874 das System erlernten, jetzt (Ostern 1875) 130 bis 150 Silben in der Minute zu schreiben vermögen und zwar so leserlich und deutlich, dafs sie dieselben gerade so geläufig wie Druckschrift lesen können.» Ganz anders verhält es sich natürlich mit der Frage nach Einführung der Stenographie auf höheren Schulen. Auch wir sind mit dem Verfasser der Ansicht, dafs die Erhebung dieser Schrift zum obligatorischen Unterrichtsgegenstand an denselben nur noch eine Frage der Zeit ist, obwohl auch hier die Entscheidung, welches das beste System sei, noch manchen Sturm hervorrufen wird.

Dr. A. Bliedner.

III.

F. Henrich: Lehrbuch der Arithmetik und Algebra mit zahlreichen Aufgaben und einem Anhange, der systematisch geordnete Gleichungen enthält, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Zweite Auflage. Wiesbaden, bei Limbarth. 1886. 8⁰. 3 M.

Das vorliegende Lehrbuch zerfällt in zwei Abteilungen, Arithmetik und Algebra. In der ersten werden abgehandelt die 4 Spezies mit bezeichneten Zahlen, einige Eigenschaften der ganzen Zahlen, z. B. Kennzeichen ihrer Teilbarkeit, Aufsuchen des gröfsten gemeinschaftlichen Divisors und des kleinsten gemeinschaftlichen Dividenden, sodann die Lehre von gewöhnlichen und Dezimal-Brüchen, Potenzieren, Radizieren, Logarithmieren, arithmetische und geometrische Reihen, Zinseszins- und Renten-Rechnung, Combinatorik, binomischer Lehrsatz, Kettenbrüche, Grundzüge der Wahrscheinlichkeits-Rechnung. Die zweite Abteilung enthält die Gleichungen 1. und 2. Grades, die Rechnung mit Richtungs-Zahlen, die Lehre von den complexen Zahlen, mit dem Moivreschen Satze, und kubische Gleichungen nebst der Cardanschen Regel. In einem Anhange folgen dann noch Aufgaben. Wie man sieht, ist hier Arithmetik und Algebra vollständig getrennt, eine Anordnung, welche, wie in der Vorrede bemerkt wird, deshalb getroffen worden ist, weil nach der Ansicht des Verfassers beide Disciplinen in der Regel gleichzeitig gelehrt werden und gelehrt werden müssen. Die Frage, ob dieses Verfahren in der That zweckmäfsig sei, glaubt Ref. unerörtert lassen zu dürfen, umsomehr, da die Einrichtung des Buches jedem Lehrer erlaubt, nach eigenem Ermessen zu handeln.

Die Lehrsätze, welche dem Gedächtnisse einzuprägen sind, sind durch besondere Schrift hervorgehoben. Auch hierauf wird in der Vorrede besonders hingewiesen, und es scheint fast, als finde der Verfasser hierin eine besondere Eigentümlichkeit seines Buches; allein man trifft dieselbe, ohnehin naheliegende, Einrichtung doch auch in anderen Werken, wie in dem von Spitz, Spieker u. a. Vor allem aber sollte der Wortlaut dieser Sätze ein durchaus deutlicher sein; dem ist jedoch nicht allenthalben so. Denn p. 6 wird die Regel gegeben: Zwei Zahlen

von gleichen Vorzeichen werden addiert, indem man sie (statt «ihre absoluten Zahlenwerte») zusammenzählt und der Summe das gemeinschaftliche Vorzeichen giebt. Zwei Zahlen von entgegengesetzten Vorzeichen werden addiert, indem man die kleinere von der gröfseren (statt «den kleineren Zahlenwert von dem gröfseren») abzieht und dem Reste das Vorzeichen der gröfseren (statt «des gröfseren») giebt. Auf p. 16 steht die Regel: Eine algebr. Summe wird mit einer algebr. Summe multipliciert, indem man jedes Glied des Multiplikators mit jedem Gliede des Multiplikandus (besser wäre das Umgekehrte) multipliciert und die Produkte addiert (hier fehlt «mit Rücksicht auf die Vorzeichen», analog p. 27 Nr. 34 a—c). Ferner, p. 51: Irgend ein Bruch wird in einen Decimalbruch verwandelt, indem man dem Zähler beliebig viele Nullen anhängt und die entstehende Zahl durch den Nenner dividiert (hier fehlt die Bestimmung des Ortes, an welchen das Komma zu setzen ist). Endlich p. 179: Um irgend eine Gleichung vom ersten Grade mit einer Unbekannten aufzulösen, löse man alle Klammern auf, die die Unbekannte enthalten, multipliciere dann ein jedes Glied der Gleichung mit dem kleinsten Nenner etc. (statt: «mit dem kleinsten gemeinschaftlichen Nenner). Ebenso ist die Definition der quadratischen Gleichung, p. 196, nicht genau: Unter einer quadratischen Gleichung ... versteht man diejenige, welche die Unbekannte in der zweiten Potenz enthält (statt: «in der zweiten, aber keiner höheren, Potenz enthält»). Den binomischen und den Moivreschen Lehrsatz, p. 146, p. 224, beweist der Verf. nur für $n = 1, 2, 3, 4$, und dehnt ihn dann sogleich auf jedes beliebige n aus, ein Verfahren, zu welchem die Berechtigung doch erst durch den sogen. Schlufs von n auf $n+1$ nachgewiesen werden mufs. Auffällig endlich ist noch, p. 230, «rechtwinklich» und, p. 5, p. 6, «Addent» statt «Addend».

Diese Mängel möchte Ref. im Interesse des Lehrbuches abgestellt sehen. Sonst kann dasselbe mit anderen, ähnlichen Werken, z. B. mit den oben genannten, auf eine Linie gestellt werden. Es steht einem jeden von ihnen in der einen oder anderen Hinsicht nach, hat aber nach einer anderen Seite wieder etwas voraus.

Eisenach. H. Weifsenborn.

IV.

Dr. Richard Falckenberg: Geschichte der neuern Philosophie von Nikolaus von Kues bis zur Gegenwart. Im Grundriss dargestellt. Leipzig. Veit u. Comp. 1886. VI. u. 493 S.

Das Haupterfordernis jeder Geschichte ist Treue in der Darstellung, also für die Geschichte der Philosophie eine objektive Darlegung des Gedankeninhalts der einzelnen Philosophen und des Zusammenhanges der philosophischen Systeme. Und dies ist dem Verfasser des vorliegenden Buches nicht abzusprechen. Er hat die verschiedenen philosophischen Anschauungen in genauer, verständlicher, dem Wert oder Einflufs jedes einzelnen etwa entsprechend ausführlicher Weise zur Darstellung gebracht. Wer hiernach sich über den Gang der Philosophie oder die Lehren einzelner Philosophen unterrichten will, wird im allgemeinen nichts geradezu falsches finden, oder für das System wesentliches vermissen. Er wird aufserdem nach dem Anhang, enthaltend die Erläuterung der wichtigsten philosophischen Termini, sich leicht in dem Buche orientieren können.

Man pflegt indes mit Recht an eine Geschichte der Philosophie auch noch einen andern Anspruch zu machen, nämlich dem Leser Anregung zum eignen Philosophieren zu geben. Der Leser soll bei dem Studium nie vergessen, wessen Geschichte er studiert, er soll stets selbst mit den Problemen beschäftigt sein, welche das Denken in Bewegung gesetzt haben und noch setzen. Verf. hat diesem Anspruch wohl auch gerecht werden wollen. Er hebt hervor, er schreibe für Lernende, ihm sei die Forschung wichtiger als das Endresultat, die

Stellung der Frage sei ihm viel bedeutender als die Antwort. S. 1 u. 3.

Allein in dieser Hinsicht ist es ihm nur sehr wenig gelungen. Und das hängt mit seiner ganzen Weltanschauung und seinem Begriff von Philosophie zusammen. Er sagt: «die Erneuerung des Fichte-Hegelschen Idealismus mittels einer Methode, welche den Anforderungen der Gegenwart durch engern Anschluss an die Erfahrung, allseitige Verwertung der Erträgnisse der Natur- und Geisteswissenschaften und durch strengen und behutsamen Beweisgang gerecht wird, das scheint uns die Aufgabe der Zukunft. Das bedeutendste unter den nachhegelschen Systemen, das Lotzesche, beweist, dafs der naturwissenschaftliche Geist einer Versöhnung mit idealistischen Überzeugungen über die höchsten Fragen nicht widerstrebt.» 476. Unter Philosophie versteht Verf. weniger ein Wissen oder eine Wissenschaft, welche einzig das Erkennen zum Ziel hat, sondern mehr eine allgemeine Lebens- und Weltanschauung nach Art der Kunst, etwa der Dichtkunst. «Nirgends sind die Kategorien „richtig und falsch" so unzulänglich, wie auf dem Gebiete der Philosophie. Die Weltanschauungen, die aus den Zeitstimmungen der Menschheit hervorwachsen als die Blüten des allgemeinen Kulturprozesses, sind nicht sowohl Gedanken, als Rhythmen des Denkens, nicht Theorien, sondern von Vorgefühlen durchtränkte Anschauungsweisen, über die man wohl streiten, die man durch Gründe empfehlen und bekämpfen, aber nicht durch zwingende Beweise befestigen und unterstützen kann. Die moderne Weltanschauung ist so unwiderlegbar wie die Poesie Goethes und die Musik Beethovens. Die eine Weltanschauung wird von der andern, die sie selbst durch ihre Einseitigkeit erzeugen hilft, aus der Herrschaft verdrängt, um später, nachdem sie von ihrem Gegensatz gelernt, sich geläutert, bereichert, vertieft hat, dieselbe zurückzuerobern; widerlegt aber wird sie durch die jüngere Nebenbuhlerin sowenig, wie das Sophokleische Drama durch das Shakespearische, die Jugend durch das Alter, der Frühling durch den Herbst.» 3.

Diese im wesentlichen Hegelsche Geschichtsanschauung verursacht es nun, dafs es Verf. besonders auf die Darstellung der ganzen Weltanschauung der einzelnen Philosophen abgesehen hat, dafs darüber aber oft die eigentlichen philosophischen Antriebe und damit das eigentlich Lehrreiche derselben nicht genug beachtet werden. Bekommt z. B. jemand nur, wie in der vorliegenden Geschichte der Philosophie, den Gedanken der prästabilierten Harmonie von Leibniz zu hören, und welche Rolle dieselbe in dessen Weltansicht spielt, so kann er dies nur als eine Sonderbarkeit, aber nicht als eine Probe des Scharfsinns, wie dies doch der Verf. auch thut, betrachten. Ganz anders aber, wenn er eingeführt wird in die bestimmenden Gedanken von Leibniz, wie ihm seine Hypothese als die einzige Möglichkeit erschien, um den bekannten Widersprüchen in dem Begriff der äufsern Ursache zu entgehen.

Im allgemeinen bleibt Verf. dieser Stimmung, rein objektiv die Systeme darzustellen, ohne die Frage nach dem «wahr oder falsch» einzumischen, treu. Nur hier und da nimmt er den Anlauf einer Kritik. Zum Beispiel wird S. 208 gegen Leibniz bemerkt: «Die Monade spiegelt Spiegel, wo ist das Ding, das gespiegelt wird? Das Wesen der Substanz ist ein in Beziehungstehen zu andern, die selbst nur Beziehungspunkte sind: wir kommen vor lauter Bezogenheiten zu keinem Realen.» Hätte Verf. diesem Gedanken konsequent nachgehen wollen, dann wäre er freilich zu einer ganz andern Philosophie gekommen, als die ist, in welcher er sich befangen zeigt. Dann hätte er zunächst das Widersprechende erkannt, welches in dem von ihm gebilligten Begriff Lotzes vom Sein als vom Stehen in Beziehungen liegt. Denn der oben angedeutete Widerspruch findet seine Lösung nur im Begriff des absoluten Seins.

Während nun nach des Verfassers

Ansicht im allgemeinen jeder Philosoph Recht in seiner Weise hat, und kein philosophisches System geradezu falsch ist, macht die Philosophie Herbarts nach ihm gewissermafsen eine Ausnahme. Hier scheint ihm im Grunde genommen alles falsch.

Darum warnt er Anfänger vor Thilos Geschichte der Philosophie, welche einen zu exklusiven, einseitigen Herbartschen Standpunkt geltend mache (415 u. 13), deren Gründlichkeit übrigens auch Verf. anerkennt. Hier sowie in Thilos historisch-kritischen Abhandlungen in der Zeitschrift für exakte Philosophie findet sich nun gerade das, was Falckenberg so stark vermissen läfst: nämlich neben der Beschränkung auf die Hauptsachen und auf die Hauptträger der Philosophie, ein Eindringen in das Gedankengefüge und ein Blofslegen der Motive jedes einzelnen Denkers, soweit er sich an wirklicher philosophischer Arbeit beteiligt, sowie auch erläuternde Bemerkungen, welche nicht allein zum Verständnis des Dargebotenen dienen, sondern auch auf die Verfehlungen und deren mögliche Verbesserung und auf das, was bleibend ist, aufmerksam machen. Gleichwohl möchte es schwer sein, nachzuweisen, dafs dadurch die Objektivität der dargestellten Gedanken gelitten oder einseitig geworden wäre. Eben darum ist Thilos Geschichte der Philosophie gerade Anfängern und überhaupt denen zu empfehlen, welche die Philosophie wirklich als Wissenschaft betrachten, kennen lernen und zum eignen Denken durch sie angeregt sein wollen. Das sind freilich Eigenschaften, um deren willen Thilos Art zu philosophieren und Philosophie darzustellen, dem Verf. so wenig zusagt.

Und eben weil ihm die Philosophie vielmehr dazu dient, die Phantasie zu befriedigen als ein strenges Wissen, darum steht ihm auch Herbart überhaupt nicht auf dem eigentlichen Wege des Philosophierens, sondern seitwärts. 414.*) Und hier bei der Darstellung Herbarts verläfst den Verf. auch zum Teil die sonst bewahrte objektive Ruhe. Das giebt sich schon in einigen Ausdrücken zu erkennen, wenn z. B. die Methode der Beziehungen »eine Maschine, eine Wünschelrute mit Zauberkraft« (402) oder wenn Herbart in seiner Polemik gegen die Seelenvermögen blind genannt wird, oder wenn zur Widerlegung Herbarts einfach auf Lotze verwiesen*) (404) und berichtet wird, Herbarts Metaphysik sei »gescheitert« (404), die mathematische Psychologie ist zu Grunde gegangen (409), wobei er übrigens bemerkt (408), dafs Herbarts mathematische Formeln der Wirklichkeit nicht widersprechen. Damit ist indes, ohne dafs es Verf. merkt, ein überaus grofses Verdienst der mathematischen Psychologie anerkannt, denn darin liegt, dafs es gelungen ist, gewisse psychologische Erfahrungen in festbestimmten mathematischen Formeln auszusprechen. Was haben denn Keplers und Newtons Gesetze der Bewegungen der Himmelskörper anderes gethan, als zum Teil längst bekannte Beobachtungen in Formeln gebracht? (vergl. Zeitschrift für exakte Philos. IV. 325). Die Hauptverfehlung neben manchen andern liegt aber in der Verkennung der Bedeutung, welche das Geschehen oder die innern Zustände in Herbarts Metaphysik und Psychologie haben. »An sich ist die Selbsterhaltung eines Realen so einförmig wie die Qualität, welche erhalten wird, aber vermöge der wechselnden Beziehungen (der Verschiedenheit der Störenden) kann sie sich für den Betrachter auf mannigfaltige Weise als Kraft äufsern.« 403. Das ist aber durchaus falsch. Nicht allein in dem Betrachter, nein in jedem Wesen selbst geht etwas bei der Selbsterhaltung vor. Durch dieses so grofse und folgenreiche Mifsverständnis kann Verf. nun natürlich die Art, wie Herbart das Geschehen erklärt, nicht begreifen, noch verstehen, wie eben durch die Selbsterhaltungen gegen qualitativ verschiedene Wesen eine

*) Vgl. dazu Zeitschrift für ex. Phil. VIII. 300 ff.

*) Vgl. dazu Rein's pädagogische Studien 1881 S. 1 ff.

grofse Mannigfaltigkeit von innern Zuständen in jedem der Wesen selbst entstehen und diese untereinander in die mannigfaltigsten Beziehungen treten müssen. Dem Verf. kommt das Selbsterhalten überaus eintönig vor. «Die Realen haben ihr Lebelang nichts weiter zu thun, als die einfache Qualität aufrecht zu erhalten. Jedes Ding (hier wird das einfache Reale gar zu einem Ding) hat für die verschiedensten Einwirkungen nur eine eintönige Antwort: es erwidert alle äufsern Anregungen damit, dafs es sein Was bejaht, also sozusagen unablässig seinen eignen Namen wiederholt. Anziehend ist dieses Weltbild nicht, in welchem auf dem Altar des monotonen Seins alles Werden und Sein, alles Leben und alle Thätigkeit geopfert wird. Glücklicherweise ist Herbart inkonsequent genug, die trostlose Öde des wechsellosen Seins durch die relativ oder halb wirkliche Mannigfaltigkeit der Selbsterhaltungen zu beleben.» 405.

Wer so sprechen kann, der ist allerdings noch weit vom Verständnis Herbarts entfernt. Mit eben solcher Ungunst wird die Litteratur der Herbartschen Schule im Vergleich zu der ziemlich ausführlich aufgeführten übrigen neuen deutschen philosophischen Litteratur behandelt. *)

Man wird dem Verf. zugestehen, dafs er seine Darstellung aus den Quellen d. h. aus den Schriften der Philosophen selbst geschöpft hat (wobei genauere Citate oft wünschenswert gewesen wären), aber die Quellen, aus welchen diese selbst geschöpft haben, nämlich die philosophische Auffassung des Gegebenen mit seinen zur Bearbeitung auffordernden Problemen, diese eigentliche Quelle wahrer Philosophie erschliefst er seinen Lesern nicht. Und wo dies nicht geschieht, wo nur ein historisches Philosophieren geboten wird, da gilt Herbarts Wort: Geschichte der Philosophie ist unter allen Geschichten die langweiligste, wenn sie nicht benutzt wird zum neuen Philosophieren (III. 203).

O. Flügel.

*) Dabei sei bemerkt, dafs Verf. zugleich die aufserdeutsche neueste Philosophie behandelt; für manche ohne Zweifel zu kurz. Denn wenn soviel Namen aufgezählt werden, als hier geschieht, dann vermifst man doch sicherlich ein näheres Eingehen auf die Engländer unserer Tage, warum wird unter den Italienern Labriola und unter den Franzosen nicht einmal Ribot erwähnt?

Druckfehlerberichtigung.

1. Heft 1887 mufs es heifsen:
Seite 4, Anmerkung „des Robinson".
„ 9, „Was du ererbt von deinen Vätern hast" u. s. w.

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

A. Abhandlungen.

I.

Über darstellenden Unterricht.

Ein kritischer Versuch

von

O. Foltz-Eisenach.*)

Der Zweck des erziehenden Unterrichts ist gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse. Das vielseitige Interesse umfafst gleichmäfsig Erkenntnis (einzelner Objekte, ihrer gesetzmäfsigen Verknüpfung, ihrer ästhetischen Verhältnisse) und Teilnahme (an einzelnen Menschen, an der Gesellschaft, an dem Verhältnis beider zur Natur und zum höchsten Wesen). Der Naturlauf führt nicht von selbst mit innerer Notwendigkeit in jedem Einzelnen den Geisteszustand herbei, welcher dem erziehenden Unterricht als das zu erstrebende Ziel vorschwebt; ja es ist unermefslich unwahrscheinlich, dafs ein heranwachsender Mensch ohne planmäsige Veranstaltungen anderer jenem Ziele auch nur nahe komme. Darum eben ist der Unterricht ein nicht abzuweisendes Bedürfnis.

Der Unterricht hat jedoch nicht von Grund auf ein völlig neues Gebäude zu errichten, zu dem die sämtlichen Bausteine erst müfsten herbeigeschafft werden: nein, er findet den grössten Teil des Baumaterials schon vor, auch nicht als einen wirren, regellofen Haufen, sondern als bewohnbare Hütte, die allerdings wenig geräumig, durchaus nicht symmetrisch angelegt ist und allen Schmuckes entbehrt, so dafs der Unterricht umbildend, ergänzend, weiterführend, vollendend eingreifend mufs. Mit anderen Worten: der Unterricht tritt als helfender und leitender Faktor zu der

---

*) Der Herr Verfasser ist mit einer ausführlichen, seine Ansichten positiv begründenden Arbeit über darstellenden Unterricht beschäftigt. Dieselbe wird gewifs allen Freunden herbartischer Pädagogik hoch willkommen sein. — Der Herausgeber.

Erfahrung und dem Umgang hinzu; dies sind die beiden Baumeister, die das Werk der Jugend beginnen. Durch die Erfahrung kommt der Mensch zur Erkenntnis, der Umgang weckt die Teilnahme an dem Wohl und Wehe der andern. Mit Recht bezeichnet daher Herbart den Unterricht als Ergänzung von Erfahrung und Umgang. Warum aber und in welcher Richtung bedürfen Erfahrung und Umgang der ergänzenden Mithülfe des Unterrichts?

Fassen wir zunächst die Erfahrung ins Auge. Lehrt sie nicht genug? Oder ist ihre Lehrweise die verkehrte? Oder ist vielleicht ihr Unterricht in beiden Beziehungen mangelhaft? — Dem erziehenden Unterricht gelten zwar Kenntnisse nur etwas als Vorbedingungen und Träger des Interesse; aber das Interesse kann nur in weitverzweigten, grofsen und starken Vorstellungsmassen dauernd Wurzel schlagen, und es entsteht die Frage, ob die Heimat (der Erfahrungskreis) dem Zögling solche Vorstellungsmassen liefern könne? Die Antwort ist ein entschiedenes Ja! Die Heimat bietet dem Zögling nicht nur eine grofse Vielheit von Einzelobjekten zur Beobachtung dar, sondern sie giebt ihm auch die mannigfaltigste Anregung zu spekulativen Fragen und zur ästhetischen Wertschätzung. Schade nur, dafs der Knabe bei weitem nicht alles wirklich sieht, was in seiner Umgebnng zu sehen ist; dafs er an den Problemen, welche die Erfahrung ihm aufgiebt, an den ästhetischen Verhältnissen, die sie ihm zur Beurteilung vorlegt, meist achtlos vorübergeht. So lehrt die Erfahrung den Zögling thatsächlich nicht genug, weil sie ihren Reichtum an wertvollem Unterrichtsmaterial nicht auszunutzen weifs; und was sie lehrt, lehrt sie nicht in einer Weise, die dem Zweck des Unterrichts durchaus gemäfs wäre. Sie wirft, wie Herbart sagt (Umrifs, § 110), Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung. Der Zögling lernt Vielerlei, doch nichts Einzelnes recht kennen; seine Vorstellungen sind bunt durcheinander gewürfelt, nicht nach ihrer inneren Zusammengehörigkeit geordnet. Die Erfahrung regt Fragen in ihm an, weifs ihn aber nicht bei denselben festzuhalten; sie stellt ihm Schönes vor Augen, ohne ihm die zur Auffassung und Würdigung desselben notwendige Sammlung und Geduld mitzuteilen. Hier hat nun der Unterricht eine doppelte Aufgabe zu erfüllen. Er mufs erstlich die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder schon anhäuften, zerlegen, die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste successive vertiefen, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen (Herbart, Allg. Pädagogik, Werke, Bd. X S. 75). Der Unterricht mufs zweitens dem Zögling die Augen öffnen für die wirklich vorhandene Mannigfaltigkeit der Erkenntnisobjekte, mufs ihn den Zusammenhang der Erscheinungen beachten lehren

und ihn nötigen, die ästhetischen Verhältnisse, die zur Beurteilung sich darbieten, verweilend zu betrachten. Geschieht dies, so wird man im Blick auf die Interessen der Erkenntnis kaum eine zwingende Veranlassung finden, über die Heimat des Zöglings hinauszugehen, seine Aufmerksamkeit auf das zeitlich und räumlich Entlegene zu lenken. Weder die durch den Unterricht auszubildenden Fertigkeiten (Lesen und Schreiben, Zeichnen und Singen, Turnen und Handarbeiten), noch die Mathematik, noch die naturwissenschaftlichen Fächer (Naturgeschichte, Physik, Chemie, Astronomie) weisen uns mit Notwendigkeit in die Ferne. Gesetzt, auch, der Zögling erhalte nie die mindeste Kunde von dem, was aufserhalb seines Gesichtskreises besteht und vorgeht, so haben wir doch noch Gelegenheit genug zur Weckung und Pflege des empirischen, spekulativen und ästhetischen Interesse. Ob es freilich geboten sei, den Kreis der Unterrichtsobjekte so zu beschränken, das ist eine andere Frage. Wir wollten nur bemerklich machen, dafs die Interessen der Erkenntnis es nicht sind, welche das Problem des darstellenden Unterrichts uns aufdrängen, eines Unterrichts nämlich, der wesentlich durch Worte etwas darzustellen unternimmt, was der Zögling nicht wirklich sieht.

Anders jedoch stellt sich die Sache, wenn wir uns nun den Interessen der Teilnahme zuwenden (vgl. Herbart, a. a. O. S. 61 ff.). Wenige Worte werden zur Klarstellung der Thatsache genügen. Auch in Bezug auf die Resultate des Umgangs mache sich zunächst das Bedürfnis einer klärenden Analyse geltend, und der Lehrer kann durch Gespräche, die irgend ein wirkliches Umgangsverhältnis als Ausgangspunkt wählen, viel dazu beitragen, dafs der Umgang des Kindes mit Eltern und Geschwistern, Gespielen und Nachbarn für seine Herzensbildung fruchtbar werde. Aber das genügt nicht. Denn einmal sollen die Interessen der Teilnahme auch da wachgerufen und gepflegt werden, »wo keine schönen Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft, vielleicht auch kein ausgezeichnetes natürliches Wohlgefallen des Lehrers und Zöglings aneinander, zu Hülfe kommen möchte« (Herbart, a. a. O. S. 82). Sodann aber und vor allem fliefst die Quelle des Umgangs auch unter den günstigsten Voraussetzungen nicht reichlich genug. Wir müssen die Sphäre des Umgangs für den Zögling durchaus erweitern, indem wir ihm die Pforten der Geschichte öffnen. Dafs die Aufnahme der Geschichte in den Lehrplan uns nötigt, auch in der Geographie und Naturkunde über die Erscheinungen der Heimat hinauszuschreiten, braucht nur erwähnt zu werden. Es liegt also die Aufgabe vor, den Zögling eine Kenntnis gewinnen zu lassen von solchen Dingen und Ereignissen, Personen und Handlungen, die er nicht sehen, wahrnehmen, be-

obachten kann; und diese Aufgabe ist eben die Aufgabe des darstellenden Unterrichts. — Man wird das im Blick auf Herbart nicht wollen gelten lassen. Herbart beabsichtigt ja auch wohl, wenn er darstellend unterrichtet, durch Worte etwas zur Anschauung zu bringen (darzustellen), was der Zögling nicht sieht; aber er ist weit davon entfernt, von dem darstellenden Unterrichte allein die Lösung der eben entwickelten Aufgabe zu erwarten. Er glaubt vielmehr die Anwendbarkeit des darstellenden Unterrichts an besondere Bedingungen geknüpft und darum auch in enge Grenzen eingeschlossen. Und nun soll die Möglichkeit, den darstellenden Unterricht anzuwenden, genau ebenso weit reichen, wie die Möglichkeit, durch Worte das zeitlich und räumlich Entlegene zu veranschaulichen? —

Bekanntlich gehen in Herbart-Zillerschen Kreisen die Meinungen über das Wesen, die Aufgabe und Anwendbarkeit des darstellenden Unterrichts immer noch sehr weit auseinander. Worin liegt eigentlich das Charakteristische des darstellenden Unterrichts? In welchem Verhältnis steht der darstellende zum synthetischen Unterrichte? Ist der Unterricht synthetisch, wenn man den historischen Stoff durch einen klassischen Text darbietet, darstellend hingegen, sobald man etwa ein Gedicht oder eine Sage als Ausgangspunkt wählt und den Zögling durch Fragen veranlafst, sich das historische Bild selbst zu gestalten? Gebrauchen Herbart und Ziller den Ausdruck »darstellender Unterricht« in demselben oder in verschiedenem Sinne? Ist der darstellende Unterricht auch auf die eigentliche Geschichte, oder nur auf Märchen u. dgl. anwendbar? Mufs der darstellende Unterricht der strengen Gliederung nach den formalen Stufen entbehren, oder nicht? — Das sind Fragen, die eine allgemein befriedigende Antwort bis jetzt nicht gefunden haben, und leicht könnte jemand den Eindruck bekommen, als wären unsere einleitenden Äufserungen über die Aufgabe des darstellenden Unterrichts nur dazu geeignet, die ohnehin schon vorhandene Verwirrung auf diesem Gebiete noch zu vermehren. Wir wollen darum unsere Auffassung zunächst durch eine kritische Betrachtung zu rechtfertigen suchen. Herbart hat den Begriff des darstellenden Unterrichts in die Pädagogik eingeführt, durch Ziller ist das Gespräch über denselben allgemein geworden, mit den Erklärungen dieser beiden Männer müssen wir uns daher in erster Linie beschäftigen.

Sowohl in der allgemeinen Pädagogik, als auch im Umrifs pädagogischer Vorlesungen stellt Herbart den darstellenden Unterricht mit dem analytischen und synthetischen Unterrichte in eine Reihe. Er glaubt also in demselben Sinne, in welchem von analytischer und synthetischer Methode gesprochen wird, von einer »darstellenden« Methode des Unter-

richts reden zu dürfen. In der allgemeinen Pädagogik treten die drei Begriffe sogar als koordiniert auf. Nun ist der Unterrichtsgang aber stets entweder analytisch, oder synthetisch; entweder zerlegt man ein Gegebenes in seine Teile, oder man setzt aus gegebenen Bestandteilen ein Ganzes zusammen. Man kann wohl auch beide Unterrichtsweisen mit einander verbinden, mithin analytisch-synthetisch verfahren; allein es ist keine Methode denkbar, die weder analytisch, noch synthetisch, sondern eben »blofs« darstellend wäre.

Im »Umrifs« (§ 106) erscheint denn auch der darstellende Unterricht als eine Art des synthetischen Unterrichts, und gegen diese Auffassung erheben sich wenigstens nicht von vornherein logische Bedenken; denn warum sollte die synthetische Methode nicht in ihrer Anwendung auf verschiedene Stoffe Modifikationen erfahren, welche die Berechtigung zur Unterscheidung mehrerer Arten des synthetischen Unterrichts mit sich führten? — Das Verhältnis der Begriffe ist also nach Herbarts Meinung folgendes:

Gang des Unterrichts (Methode):

1. Analytische Methode.

2. Synthetische Methode: (a. darstellender Unterricht.
(b. synthetischer Unterricht (im engeren Sinne.)

Man dürfte nun erwarten, Herbart werde die drei Methoden in der logisch gegebenen Reihenfolge (analytisch, darstellend, synthetisch, oder: darstellend, synthetisch, analytisch) erörtern. Aber nein: im Jahre 1835 (1841) spricht Herbart ebenso wie im Jahre 1806, zuerst vom darstellenden, dann vom analytischen, zuletzt vom synthetischen Unterricht. Natürlich ist Herbart durch Gründe, die er für zureichend hielt, dazu veranlafst worden, die nächstliegende Begriffsfolge mit einer anderen zu vertauschen. Wir wollen diese Gründe hier noch nicht prüfen, sondern nur eine Vermutung aussprechen. Herbart besinnt sich zur unrechten Zeit darauf, dafs die Eindrücke, welche der Zögling der Erfahrung und dem Umgange verdankt, zu den Einwirkungen des Unterrichts, der in der Regel nur Worte mitzuteilen hat, sich ebenso verhalten, wie das Sonnenlicht sich zum Kerzenlicht verhält. Nun möchte er gerne die Sonne der Erfahrung und des Umgangs möglichst lange wirken lassen, und dieser Wunsch hat ihn irre geführt, wie sich später zeigen wird.

Was versteht nun Herbart unter analytischem und synthetischem Unterricht? Und wie bestimmt er das Verhältnis der beiden Arten des synthetischen Unterrichts zu einander? Er sagt (Umrifs, § 106): »Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was

gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äussert, und diese Gedanken, wie sie nun jeben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. . . . Es giebt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt; eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird. . . . Diejenige Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, bezeichnen wir mit dem Namen: blofs darstellender Unterricht. Dagegen soll weiterhin nur derenige Unterricht synthetisch heifsen, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandteilen deutlich hervortritt.« —

Schon die Charakteristik des analytischen und synthetischen Unterrichts können wir nicht für eine glückliche halten. Herbart hat den Begriff der analytischen Methode zu eng gefafst. Gewifs sollen die Gedanken der Kinder, wie sie nun eben sind, analysiert, berichtigt und ergänzt werden; aber das ist doch nicht die einzige Art der Analysis, die im Unterrichte vorkommt. Herbart sagt freilich (Bd. X. S. 77): „Alle Vorteile des analytischen Unterrichts sind gebunden und beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang, samt den daran geknüpften Beschreibungen, hatten geben können. „An die Möglichkeit eines analytischen Verfahrens beim eigentlichen Neulernen scheint Herbart hiernach nicht gedacht zu haben; und doch liegt dieselbe thatsächlich vor in jedem Gedicht, jeder Erzählung, jedem mathematischen Lehrsatze u. s. f. Man werfe einen Blick in irgend ein Handbuch der ebenen Geometrie. Der Lehrsatz steht an der Spitze. Die Figur, die dem Beweis als Anhaltspunkt dient, ist mit allen Hülfslinien versehen. Durch Zergliederung des Gegebenen wird der Beweis gefunden. Trägt dies bekannte Verfahren nicht einen entschieden analytischen Charakter? Der fynthetische Unterricht wird gewifs nicht von dem Lehrsatz ausgehen, sondern, um ein Beispiel zu wählen, die Behandlung des pythagoräischen Satzes etwa so ankündigen: „Wir wollen heute feststellen, in welchem Gröfsenverhältnis das Quadrat über der Hypotenuse zu der Summe der Quadrate über den Katheten steht.“ Eine analysierende Vorbesprechung kann dem Denken des Zöglings zu Hülfe kommen, indem sie ihm die Reproduktion der Gesetze erleichtert, auf welche der Beweis sich stützt. Dann aber ist es Sache des Knaben, die ihm bekannten Erkenntniselemente so zu verbinden, dafs der gesuchte Lehrsatz als Resultat sich ergiebt. — Es möchte vielleicht jemand einwenden, auch das letztere Verfahren sei doch nicht rein synthetisch, sondern anlytisch-synthetisch; und wirklich verlangt ja auch jede methodische Einheit einen Wechsel von Analyse und Synthese. Aber hier handelt es sich um das Neulernen, und da wird man

wohl nicht leugnen können, dafs dieses sich dort auf dem Wege der Analyse, hier auf dem der Synthese vollzieht. Thatsächlich ist eine Art analytischen Verfahrens das herrschende in unseren Schulen. Man geht im ersten Leseunterrichte von einem Normalwort aus und gewinnt durch dessen Zergliederung die einzelnen Laute; man läfst im fremdsprachlichen Unterrichte nicht erst eine Reihe von Vokabeln lernen und diese dann zu kleinen Sätzen verbinden (Plötz, Plate), sondern man bietet zunächt ein Ganzes (ein kleines Lesestück etwa) dar; man liest ein Gedicht ganz vor und schreitet hierauf erst zur Betrachtung seiner einzelnen Teile fort; man legt im Geschichtsunterricht den Kindern einen klassischen Text vor; die Schüler lesen den Text und sprechen sich darüber aus, und der Lehrer berichtigt, ergänzt und vertieft die Gedanken der Zöglinge u. s. f. Es ist also nicht allein möglich, auf der Stufe der Darbietung des Neuen von dem Ganzen zu den Teilen fortzuschreiten, mithin analytisch zu verfahren, sondern es geschieht auch in Wirklichkeit alle Tage, ob mit Recht, haben wir hier nicht zu untersuchen.

Da Herbart den wahren Begriff der analytischen Methode verfehlt hatte, so mufste ihm auch die Erklärung der synthetischen Methode mifslingen. Jeder Unterricht soll synthetisch heifsen dürfen, bei welchem der Lehrer unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird. Wir wollen dieser Erklärung nur die Frage entgegenstellen: Bestimmt der Katechet, der durch Zergliederung von vorliegenden Bibelsprüchen und biblischen Erzählungen die einzelnen Merkmale eines Begriffs gewinnt, nicht unmittelbar die Zusammenstellung dessen, was gelehrt wird? Verdient sein Verfahren deshalb ein synthetisches genannt zu werden?

Ziller hat den Begriffen „analytisch“ und „synthetisch“ einen Platz angewiesen in seiner Theorie der Formalstufen. Auch er kennt (dem Namen nach) nur eine Analysis der Gedanken der Kinder, wie sie nun eben sind, und das eigentliche Neulernen fällt auch für ihn ganz von selbst unter den Begriff der Synthese. Darum giebt er den beiden ersten Formalstufen (die von Herbart mit einem Ausdrucke als Stufe der Klarheit zusammengefafst werden) die Namen „Analyse“ und „Synthese“. Aber könnte man nicht mit demselben, oder vielleicht mit noch gröfserem Rechte die dritte Formalstufe als Stufe der Analyse, die vierte als Stufe der Synthese bezeichnen? Und was ist das für eine Art von Synthese, die den Zögling erst nur eine „rohe“ Totalauffasung gewinnen läfst, welche der Berichtigung und Ergänzung bedarf? Vergl. z. B. „Materialien“, herausgegeben von Bergner, S. 255. Die zweite Formalstufe ist die Stufe der Klarheit, aber nicht notwendig die Stufe der Synthese. Klarheit des Einzelnen läfst sich sowohl durch ein

analytisches, wie durch ein synthetisches Verfahren erzielen. Zillers Normalverfahren im Geschichtsunterricht (Totalauffassung u. s. w.) ist analytisch, sein darstellender Unterricht synthetisch.

Gesetzt aber auch, es sei gegen die Herbart-Zillersche Auffassung der Analyse und Synthese durchaus nichts einzuwenden, wie steht es nun bei Herbart mit der Abgrenzung der beiden Arten des synthetischen Unterrichts gegen einander? Herbart sagt: „Es giebt eine Art der Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt; eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird." Die erste Art ergiebt den darstellenden Unterricht, die zweite den synthetischen Unterricht im engeren Sinne. Der darstellende Unterricht ahmt die Erfahrung nach, der synthetische Unterricht thut das mithin nicht, denn sonst würden ja beide nicht verschieden sein; und was vom synthetischen Unterrichte gesagt wird, kann nicht auch vom darstellenden Unterrichte gelten. Was heifst das nun: Die Erfahrung nachahmen? Und inwiefern steht die Nachahmung der Erfahrung im Gegensatz zu derjenigen Form der Synthesis, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird? — Die Erfahrung wirft, wie Herbart einmal sagt (Umrifs, § 110), Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung. Soll etwa die darstellende Methode, die Nachahmerin der Erfahrung, dasselbe thun? Das wäre unverzeihlich, denn nichts nötigt sie dazu. Der darstellende und der synthetische Unterricht können sich auch in ihren Resultaten nicht zu einander verhalten wie Verworrenheit und Klarheit, und das ist auch sicherlich nicht Herbarts Meinung gewesen, obschon er einmal (Bd. X. S. 75) von den Massen spricht, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, und die durch den blofs darstellenden Unterricht noch vermehrt werden. — Die Erfahrung läfst den Zögling Dinge und Begebenheiten beobachten; ahmt nun der darstellende Unterricht die Erfahrung nach, indem er Dinge „beschreibt" und Begebenheiten „schildert"? So kann es wieder nicht gemeint sein; denn thut nicht der synthetische Sachunterricht (der ja nach Herbarts Auffassung die gesamte Lektüre z. B. der griechischen und römischen Klassiker umfafst) ganz dasselbe? Worin liegt nun der Gegensatz zwischen dem darstellenden und dem synthetischen Sachunterricht? — Der darstellende Unterricht setzt auch ein Ganzes aus einzelnen Bestandtheilen zusammen und stimmt also auch in diesem Punkte mit dem synthetischen Unterrichte überein. Aber vielleicht geschieht bei jenem die Zusammensetzung des Ganzen nicht absichtlich?

Wie denn sonst? Redet etwa der Lehrer beim darstellenden Unterrichte ins Blaue hinein? Der Gegensatz mufs demnach in den Worten „aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen" — zum Ausdruck kommen.

Der synthetische Unterricht hat nach einer anderen Äusserung Herbarts (a. a. O. S. 79) zweierlei zu besorgen; er mufs (erst) die Elemente geben, und (dann) ihre Verbindung veranstalten. Wie ernst es ihm ist mit dem Ausgehen von den Elementen, die sich gesondert darbieten und einprägen lassen, geht aus den Worten hervor (a. a. O. S. 78): „Müfsten die Elemente notwendig durch blofses Auswendiglernen eingeprägt werden, so hätten die Schulknaben grofse Ursache, gegen alle Erweiterung des synthetischen Unterrichts zu protestieren. Vorfagen, Nachsprechen, Wiederholen, Beispiele und Symbole aller Gattung sind bekanntlich erleichternde Hülfen." — Die Möglichkeit eines solchen Verfahrens leuchtet ein im Sprachunterricht (Fibel, Plötz und Plate), ferner bei dem Unterricht in der Mathematik, im Zeichnen und in der Musik. Aber wie will man es anfangen, die ästhetischen Verhältnisse, deren System wir ein Gedicht nennen, zunächst einzeln darzubieten und hierauf erst zu einem Ganzen zu vereinigen? Und welches sind denn die Elemente der Geschichte, die man einzeln, gesondert vorlegen, einprägen und endlich verbinden könnte? Genügen wir schon der Forderung Herbarts, wenn wir eine Strophe, einen Abschnitt nach dem andern vornehmen und klarstellen? Dann entschlüpft uns wieder der gesuchte Unterschied zwischen dem darstellenden und dem synthetischen Sachunterricht; denn warum sollte der darstellende Unterricht nicht auch abschnittweise vorgehen? — Abschnitte einer historischen Erzählung sind überdies nicht Elemente im Herbartschen Sinne; Herbart versteht unter einem elementaren, d. h. von Elementen ausgehenden Geschichtsunterricht etwas ganz Anderes. — Er wirft selbst die Frage auf, ob wir bei dem Unterrichte, der die Teilnahme bilden soll, elementarisch zu Werke gehen. Er meint (a. a. O. S. 84), man werde der Teilnahme ihre Elemente nicht zuzählen, nicht nach irgend einer synthetischen Methode steif aneinander setzen wollen. Also giebt es keinen synthetischen Geschichtsunterricht im strengen Sinne des Wortes? O doch! Und worin liegt das Elementare desselben? In dem chronologischen Aufsteigen von den Alten zu den Neuern (Bd. X. S. 99). Und welches ist das Ganze, das aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandtheilen zusammengesetzt wird? Die Teilnahme an den verwickelten politischen und Kulturverhältnissen von Europa, die entstehen mufs aus einfachen, lauteren, klaren Gefühlen (a. a. O. S. 84). Nun ist es gewifs richtig, dafs der Wert des Geschichtsunterrichts durch die Gefühle der Teilnahme bedingt

ist, die er im Zögling wachruft; Teilnahme aber setzt Verständnis voraus, und ein Verständnis für die höchst verwickelten politischen und Kulturverhältnisse der Gegenwart wird der Zögling nur gewinnen, wenn wir in der Geschichte (das Wort im weitesten Sinne genommen, so dafs es z. B. auch den Robinson und die Nibelungen mitumfafst) von den älteren zu den neueren Zeiten fortschreiten. Da aber das Synthetische des Geschichtsunterrichts unmöglich allein in der Stoffanordnung liegen kann, sondern auch im Lehrverfahren zum Ausdruck kommen mufs, so fragen wir weiter: Wie ist ein gegebener historischer Stoff zu behandeln, damit die Zusammensetzung eines Ganzen aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen deutlich hervortrete? — Auf diese Frage hat sich Herbart gar nicht eingelassen, und doch war sie ihm durch seine eigenen Bemerkungen über die synthetische Behandlung eines Gedichts nahe gelegt. Er sagt (a. a. O. S. 82): „Die Aufgabe der synthetischen Geschmacksbildung wäre demnach die: das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird, wo möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen, und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen. Man wird den Inhalt eines klassischen Schauspiels zuerst erzählen, — nicht die Folge der Scenen, sondern die Begebenheit; man wird die Verhältnisse, die Situationen der Begebenheit abzugewinnen suchen, man wird sie so und anders zusammenfügen und hier und da ausmalen, endlich wird der Dichter ausführen, was uns zu schwer fallen würde.“ Dieses Verfahren ist ohne Zweifel synthetisch, im Gegensatz zu dem hergebrachten analytischen Verfahren, wobei man von dem Kunstwerke selbst ausgeht; aber von einem deutlichen Hervortreten der Zusammensetzung eines Ganzen aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen kann doch bei der Herbartschen Behandlungsweise nicht die Rede sein. Hätte nun Herbart weiter gefragt: Wie ist ein gegebener Geschichtsstoff nach den Weisungen der synthetischen Methode zu behandeln? — so müfste konsequenterweise die Antwort lauten: „Man darf nicht von dem klassischen Texte ausgehen, diesen zergliedern und in seinen einzelnen Teilen zum Verständnis bringen; sondern man mufs das historische Bild im Geiste des Zöglings entstehen lassen.“ Ein deutliches Hervortreten der Zusammensetzung eines Ganzen aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen finden wir zwar auch hier nicht; aber das ist im Sachunterricht überhaupt unmöglich. Eine derartige Zusammensetzung findet erst recht nicht statt, wenn man, wie Herbart und Ziller wollen, den historischen Stoff durch die Erzählung des Lehrers oder durch einen klassischen Text an den Zögling heranbringt. Erzählen Lehrer und Buch wirklich anschaulich, so dass der Zögling das

Dargestellte zu sehen glaubt; so ahmen sie auch die Erfahrung nach und geben darstellenden Unterricht im Herbartschen Sinne. Es ist somit Herbart nicht gelungen, den behaupteten Gegensatz zwischen darstellendem und synthetischem Unterricht zu rechtfertigen. Die Rechtfertigung mufste mifslingen, da ein solcher Gegensatz gar nicht stattfindet. Die Eigenart des darstellenden Unterrichts läfst sich in keiner Weise auf die Begriffe der Analyse und Synthese zurückführen; sie liegt vielmehr in der besonderen Aufgabe, die ihm gestellt ist und deren Lösung durch ein analytisches sowohl, wie durch ein synthetisches Verfahren sich erzielen läfst.

Die beiden Kapitel (in der allgemeinen Pädagogik und im Umrifs), in welchen Herbart seine Ansicht über darstellenden, analytischen und synthetischen Unterricht vorträgt, tragen die Überschrift: „Gang des Unterrrichts." Das Wort ist doppelsinnig. Von einem Gang des Unterrichts kann gesprochen werden:

1. mit Rücksicht auf die Richtung der geistigen Thätigkeit des Kindes innerhalb jeder einzelnen Lektion (Lehrverfahren, Methode im engeren Sinne des Wortes);
2. hinsichtlich der Anordnung der Lehrstoffe (Lehrgang).

Nun beziehen sich die Ausdrücke „analytisch" und „synthetisch" ohne Zweifel zunächst auf das Lehrverfahren, und niemand wird bei der Aussage Herbarts: „Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, wobei der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äufsert" u. s. f. — niemand wird bei dieser Aussage an die Anordnung des Stoffes denken. Es giebt somit eine analytische und eine synthetische Methode, und bei jeder methodischen Einheit bietet sich Gelegenheit, die eine oder die andere anzuwenden. Hat es aber auch einen Sinn, von einem analytischen und synthetischen Lehrgang zu reden? Doch wohl. Der synthetische Lehrgang führt vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren, der analytische schlägt den umgekehrten Weg ein. Der synthetische Lehrgang in der Naturgeschichte z. B. würde von der einfachen Zelle zu den höchst entwickelten Pflanzen- und Tierformen hinaufsteigen; der analytische Lehrgang in der Geographie könnte durch die Worte: Globus — Erdteile — Europa — Deutschland — Thüringen — Eisenach — bezeichnet werden. In der Geschichte würde der synthetische Lehrgang durch das chronologische Aufsteigen von den Alten zu den Neuern gekennzeichnet sein, u. s. f. So liefse sich also die Unterscheidung eines analytischen und synthetischen Lehrganges

in gewissem Sinne rechtfertigen. Mag man nun die eine oder die andere Stoffanordnung wählen: über die Frage, wie nun jeder einzelne Stoff methodisch durchzuarbeiten sei, wird damit gar nichts entschieden. Der synthetische Lehrgang in der Geschichte z. B. verlangt durchaus nicht bei jedem historischen Faktum auch die Anwendung des synthetischen Lehrverfahrens. Herbart hat uns an einem Beispiele (Behandlung eines Gedichts) gezeigt, wie wir in solchen Fällen, wo eine Vereinzelung der Elemente nicht streng durchführbar ist, doch synthetisch vorgehen können. Diesem synthetischen Verfahren steht das bekannte analytische gegenüber, wobei man von dem Kunstwerk selbst ausgeht. Die Frage, für welche Behandlungsweise man sich entscheiden wolle, ist ganz unabhängig von der Anordnung der Stoffe. Die sorgfältige Scheidung der Begriffe des analytischen und synthetischen Lehrverfahrens auf der einen Seite, des analytischen und synthetischen Lehrganges auf der anderen Seite ist darum dringend geboten, und wir können uns manche Unklarheiten der Begriffsbestimmungen Herbarts (in den erwähnten Kapiteln) nur daraus erklären, dafs er jener Scheidung nicht die nötige Aufmerksamkeit zugewendet hat. Wenn Herbart vom synthetischen Unterricht spricht, so denkt er bald an die Stoffe und deren Anordnung, bald an die methodische Behandlung der einzelnen Stoffe. Herbart will z. B., wie wir gesehen haben, den Unterschied zwischen dem darstellenden und synthetischen Unterricht darin finden, dafs jener die Erfahrung nachahmt, dieser aber absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammensetze. Jeder Leser wird diese Bestimmungen auf das Lehrverfahren beziehen. Wie konnte es nun Herbart entgehen, dafs nach seiner Definition ein synthetischer Geschichtsunterricht eine absolute Unmöglichkeit sei? Wie konnte er uns in dem Abschnitte, wo er ausdrücklich über die Geschichte spricht (Umrifs, § 239—251), ganz ruhig mitteilen, der Lehrer müsse die historischen Begebenheiten möglichst gut erzählen, und doch jene Definition aufrecht erhalten? Es giebt dafür nach unserer Ueberzeugung nur eine Erklärung, nämlich die schon vorhin angedeutete Annahme, Herbart habe das Synthetische des Geschichtsunterrichts nur in dem chronologischen Aufsteigen von den Alten zu den Neuern, also in dem Lehrgang erblickt. Und doch weifs es Herbart und spricht es deutlich aus, dafs die Auswahl und Anordnung der Stoffe ein Problem für sich, die methodische Durcharbeitung jedes Stoffes wieder ein Problem für sich ist. Wir zitieren nur ein kurzes Wort (Umrifs, § 127): »Die Wahl eines Gegenstandes sei geschehen, so mufs dessen Behandlung allerdings der Beschaffenheit desfelben gemäfs sein, damit die Jugend ihn erreichen könne.« Es ist zu bedauern, dafs Herbart

nicht die Theorie des Lehrplanes und die Theorie des Lehrverfahrens gesondert behandelt hat.

Wir wollen aber noch einmal einräumen, alle unsere Ausstellungen wären unbegründet und nur aus Mifsverständnissen hervorgegangen; Herbart habe dem darstellenden Unterrichte seinen richtigen Platz neben dem analytischen und synthetischen Unterrichte angewiesen; seine Begriftserklärungen wären ebenso klar und bestimmt, wie sie uns unklar und unbestimmt erscheinen. Nicht mehr das Verhältnis des darstellenden Unterrichts zum analytischen und synthetischen Unterrichte, sondern nur noch der darstellende Unterricht selbst in der von Herbart ihm gegebenen Gestalt sei fortan das Objekt unserer Betrachtung. Die wichtigste Erklärung Herbarts über das Wesen des darstellenden Unterrichts findet sich in der allgemeinen Pädagogik, 2. Buch, 5. Kap., 1. Abschnitt. Sie lautet: „So oft es sich zuträgt, dafs für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll, wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in welchem das Individuum steht. Vielleicht wird sich dieser Kreis nach der Idee gleichschwebender Vielseitigkeit zweckmäfsig erweitern, oder innerlich besser durchsuchen lassen; und dies ist das Erste, worauf man zu sehen hat. Aber auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang hinaus läfst sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden, hinaustragen; oder vielmehr: in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Masse nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der ältern umgebenden Personen hinausführen; — man kann überhaupt alles dasjenige **bloss darstellend** versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. Zu Hülfe rufen mag der Unterricht hier alle Arten von Abbildungen ...... Gradweise wird die blofse Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreise des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. Eben deshalb ist es unbestimmt, was und wieviel man auf sie rechnen dürfe, so wie es auch schwer sein würde, ihr bestimmte Vorschriften zu geben. Denn ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, dafs der Zögling zu sehen glaube." —

Ähnlich äufsert sich Ziller (Allg. Päd. 2. Aufl. S. 203): „Wo das Ferne und Entlegene wegen seiner Verflechtung mit dem Historischen eine ausführliche Darstellung bei dem naturkundlichen Unterrichte erhalten mufs, da ist es immer durch den sogenannten darstellenden Unterricht darzubieten, d. i. es ist aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammenzusetzen. Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zuvörderst mit dem im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden und ihm bekannten Ähnlichen und und Verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und indem man es aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, dafs die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde. Das Ferne und Entlegene erscheint dann selbst wie ein im wirklicklichen Erfahrungskreise liegendes.“ — Dafs Ziller hier nur von der Naturkunde spricht, ist zufällig; er wendet bekanntlich den darstellenden Unterricht auch auf geographische und historische Stoffe an. Suchen wir uns nun über den Sinn und die Tragweite dieser Äufserungen klar zu werden.

Es wird erlaubt sein, dem von Herbart gewählten Namen und einzelnen Worten des Meisters möglichst viele Folgerungen abzugewinnen. Der darstellende Unterricht trägt seinen Namen gewifs nicht umsonst. Er soll etwas darstellen, und zwar etwas Neues, das der Zögling noch nicht kennt. Was denn soll er darstellen? Und welche Mitel der Darstellung stehen ihm zu Gebote? Auf diese Frage giebt der Name keine der Meinung Herbarts und Zillers entsprechende Antwort. Dargestellt werden im Unterrichte z. B. auch Buchstaben, Ziffern, Kartenskizzen, Melodien u. s. f.; und doch rechnen Herbart und Ziller solche und ähnliche Objekte nicht zu den Gegenständen des darstellenden Unterrichts. Es kann deshalb zweifelhaft scheinen, ob der Name glücklich gewählt sei; doch kommt zuletzt nicht viel darauf an. Was also soll der darstellende Unterricht darstellen? Es lässt sich erschliefsen aus dem Satze: „Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, dafs der Zögling zu sehen **glaube.**“ Diese Erklärung ist äufserst wichtig, sowohl hinsichtlich der Gegenstände, die der Unterricht darzustellen hat, als auch bezüglich der anzuwendenden Mittel der Darstellung. Ausgeschlossen sind zunächst vom darstellenden Unterrichte alle Objekte, die der Zögling wirklich sehen, betasten, überhaupt wahrnehmen kann; z. B. die Dinge der Heimat und die Ereignisse, die sich dort im Natur- und Menschenleben vollziehen; ferner Ziffern, Buchstaben, Melodien u. s. f. — Zu sehen **glauben** kann der Zögling nur solche Objekte, die an sich (nur nicht für ihn) sichtbar, wahrnehmbar sind. Herbart

sagt ausdrücklich (Umrifs, § 109), die darstellende Form des Unterrichts passe nur auf Gegenstände solcher Art, dafs sie gehört und gesehen werden könnten. Fragen wir jetzt: Was soll der darstellende Unterricht darstellen? — so lautet die Antwort: Solche Dinge (z. B. fremde Städte und Länder, Naturkörper, Kunstdenkmäler, Waffen, Trachten u. s. f.) und Ereignisse (aus dem Natur- und Menschenleben), die sich der unmittelbaren Beobachtuug des Zöglings entziehen und ihm doch nicht unbekannt bleiben dürfen. Hierher gehören die Thatsachen der biblischen und Profan-Geschichte, der Inhalt des Lesebuches, die geographischen und naturkundlichen Erscheinungen, so weit sie aufserhalb des Erfahrungskreises unserer Zöglinge liegen. Aus dem angeführten Satze Herbartz folgt aber noch mehr. Der Zögling soll das Dargestellte zu sehen glauben. Sichtbar ist nur das Konkrete, Besondere, niemals das Abstrakte, Allgemeine. Demnach ist stets und ausschliefslich ein Besonderes, Individuelles der Gegenstand des darstellenden Unterrichts. Mit anderen Worten: Der darstellende Unterricht stellt „blofs" dar, lebendig, anschaulich und insofern die Natur nachahmend; es ist nicht seine Sache, für die Herausbildung des Allgemeinen (Begrifflichen) und die Anwendung des Gelernten zu sorgen (das überläfst er den drei letzten Formalstufen), sondern er findet seinen Abschlufs auf der (von Ziller sogenannten) Stufe der Synthese, denn er ist nichts mehr und nichts weniger als eine Form der Darbietung des Neuen im Sachunterricht. Der darstellende Unterricht ist also weder auf alle Unterrichtsgegenstände anwendbar, noch umfafst sein Begriff die Gesamtheit der methodischen Mafsnahmen, die bei der Behandlung eines sachlichen Objektes in Anwendung kommen.

Die Belehrungen, die wir aus dem mehrerwähnten Herbartschen Ausspruch gewinnen können, sind aber hiermit noch nicht erschöpft. Der Unterricht soll so beschreiben, dafs der Zögling zu sehen glaube. Der Zögling wird also das Neue nicht sinnlich wahrnehmen, sondern nur vorstellen, und der darstellende Unterricht veranlafst durch Worte die Reproduktion dieser Vorstellungen, die der Knabe schon hatte, und zu deren Mitteilung der darstellende Unterricht weder befähigt noch berufen ist. Woher soll der Zögling nun die Vorstellungen nehmen, deren Vorhandensein und Reproduktionsfähigkeit der darstellende Unterricht voraussetzt? Woher anders, als aus den ursprünglichen Quellen aller Erkenntnis und Teilnahme, aus der Erfahrung und dem Umgange. Aus den Elementen also, welche der Zögling der Erfahrung und dem Umgange verdankt, setzt er sich selbst das Neue auf Veranlassung des darstellenden Unterrichts zusammen. Der Unterricht hat diese schöpferische Thätigkeit des Kindes nur zu leiten, und

hinsichtlich dieser Leitung sind vier verschiedene Formen des darstellenden Unterrichts denkbar.

a. Der Lehrer erzählt anschaulich, ausführlich, etwa in der Weise, wie unsere Schüler am Schlufs der Synthese zu erzählen pflegen. Der Lehrer giebt also alles das, was die Schüler Zillers wenigstens teilweise von den Kindern finden lassen: **erzählend** darstellender Unterricht. Herbart. Mit Unrecht wird Dörpfeld als Vertreter dieser Unterrichtsweise genannt. Vgl. Der didaktische Materialismus, 2. Aufl., Anhang Nr. 6.

b. Das Buch erzählt ebenso. Hier erhebt sich die Frage: Gesetzt, das ausführliche Erzählen sei überhaupt zulässig, würde dann unter übrigens gleichen Umständen das Lesen dem Erzählen des Lehrers vorzuziehen sein im Hinblick auf die Selbstthätigkeit der Schüler?

c. Der Lehrer veranlafst den Schüler, sich an der sprachlichen Darstellung des Neuen von vornherein selbst zu beteiligen, d. h. die durch des Lehrers Wort angeregten Gedanken selbstthätig weiter zu spinnen, alles das zu finden und zu erschliefsen, was zu finden und zu erschliefsen ist; **entwickelnd**-darstellender Unterricht. Ziller, Dörpfeld. Der entwickelnd darstellende Unterricht mufs das Psychologische unbedingt, das Ethische so viel als möglich in die Darstellung des äufseren Geschehens verweben.

d. Man giebt den Kindern einen klassischen Text in die Hand, der immer noch vieles zu erschliefsen übrig läfst: Totalauffassung, Konzentrationsfragen. Diese Form krankt an einer inneren Halbheit. Die unter c angeführte Form des darstellenden Unterrichts mufs als Normal-Form gelten; b. ist ganz auszuschliefsen, a. und d. dürfen nur ausnahmsweise und unter besonderen Voraussetzungen zugelassen werden.

Aber wohin haben wir uns verirrt? Den Herbartschen Begriff vom darstellenden Unterrichte wollten wir klarstellen; und nun hat sich uns unter der Hand doch wieder die Aufgabe des darstellenden Unterrichts in die Aufgabe des Sachunterrichts überhaupt verwandelt, soweit der letztere es mit Objekten zu thun hat, deren Veranschaulichung nur mit Hülfe der Sprache geschehen kann. Unser Begriff vom darstellenden Unterrichte ist offenbar weiter, umfassender, als der Herbartsche. Entweder nun haben wir uns bei der Ableitung unserer Begriffsbestimmungen logische Fehler zu Schulden kommen lassen, oder (und diese Möglichkeit wäre ja wohl auch einem Herbart gegenüber nicht von vornherein ausgeschlossen) unser Gedankengang bezeichnet den

Weg, den Herbart hätte einschlagen müssen, um zu einem sicheren Ziele zu gelangen.

Herbart behauptet, die blofs darstellende Form des Unterrichts sei beschränkt in der Anwendung (Umrifs, § 107). Warum denn beschränkt in der Anwendung? Auf die Beantwortung dieser Frage kommt alles an. Herbart meint, dasjenige allein lasse sich „blofs darstellend" versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden sei mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt habe. Damit stimmt auch die schon angeführte Erklärung überein: „Gradweise wird die blofse Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreise des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt." Im „Umrifs" heifst es (§ 109): „Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Daher muss der Schüler vieles wirklich gesehen und gehört haben, welches daran erinnert, dafs der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen mufste erweitert werden."

Der darstellende Unterricht also, und nur dieser, setzt das Neue aus Elementen zusammen, welche dem individuellen Erfahrungskreise des Zöglings angehören; oder (um einen anderen Ausdruck Herbarts zu gebrauchen) er rückt das Neue in das Licht, das von Erfahrung und Umgang ausgeht. Und wenn dieses Licht versagt; welches andere Licht bietet sich zum Ersatze dar? Schlechterdings gar keines! Alle Partien des Sachunterrichts, die nicht in das Licht gestellt werden können, das von Erfahrung und Umgang ausgeht, erhalten überhaupt kein Licht; jeder Unterricht, der nur Worte mitzuteilen hat, muss das Neue aus Elementen zusammen setzen, welche dem individuellen Erfahrungs- und Umgangskreis entnommen sind. — Das scheint Herbart übersehen zu haben. Es fällt uns zwar schwer, dem grofsartigen psychologischen Scharfblick des Meisters ein solches Versehen zuzutrauen, aber die Thatsache dürfte kaum wegzuleugnen sein.

Zum Glück besitzen wir von Ziller mehrere Proben darstellenden Unterrichts, und wir dürfen uns hier um so mehr auf dieselben beziehen, da Ziller in der wichtigen Frage, die uns jetzt beschäftigt (Zusammensetzung des Neuen aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen) vollständig mit Herbart übereinstimmt. Ziller gewinnt z. B. durch darstellenden Unterricht die Thatsachen der Weihnachtsgeschichte. Wie fängt er das an? Es heifst in den „Materialien zur speziellen Pädagogik" von Ziller, herausgegeben von Max Bergner, S. 27: „Wo das Christkindlein geboren ist? Nicht in unserem Lande —

also nicht, wo unser König Albert und seine Gemahlin Karola regieren. Auch nicht, wo unser Kaiser Wilhelm regiert. In einem fernen, fernen Lande, und in einem der Länder, wohin unsere Singvögel ziehen, — wenn es Winter wird — in einem sehr warmen Lande. Da ist das Christkindlein geboren, und die Eltern des Christkindleins — wohnten auch in dem Lande. Der Vater bearbeitete Holz, um Häuser daraus zu bauen, er war also — ein Zimmermann. Er musste aber einmal eine Reise mit der Mutter vom Christkindlein machen, viel weiter, als wir sie diesen Sommer gemacht haben — eine weite, weite Reise. Dabei reisten sie immer, wie wir nach Konnewitz gehen, also — nach Mittag, und zuletzt kamen sie in die Stadt — nach der sie gereist waren. Da wollten sie nun wohl übernachten, wie wir es auf unserer Reise gethan haben? — In einem Wirtshause. Aber in dem ganzen Lande gab es keine Wirtshäuser — also auch nicht in der Stadt. Es wohnten jedoch Leute in der Stadt — diese werden wohl die Eltern des Christkindleins aufgenommen haben. Nein, zu der Stadt waren schon viele andere Leute gereist, und es war nicht eine so grofse Stadt, wie Leipzig; sie war nicht einmal so grofs, wie die Stadt, in der wir auf unserer Reise gewesen sind — Taucha an der Parthe — es war eine ganz kleine Stadt. Deshalb blieb den Eltern des Christkindleins nichts übrig, als an einem Orte zu übernachten, der sonst zum Aufenthaltsorte für die Schafe bestimmt war — in einem Stalle für die Schafe". So geht das nun fort. Es ist nicht unsere Absicht, die Schwächen der vorliegenden Präparation nachzuweisen; uns interessiert hier nur die Eigenart des Zillerschen Verfahrens. Worin liegt dieselbe? Erstens ist das Bestreben sichtbar, möglichst viel zu entwickeln, von den Kindern finden zu lassen; zweitens (und das ist die Hauptsache) sorgte Ziller dafür, dass die Kinder sich bei den Worten der Erzählung auch wirklich etwas vorstellen. Und was stellen die Kinder vor? Den Zimmermann Josef; die Stadt Bethlehem, den Stall, in welchem der Heiland wirklich geboren wurde? Nein, sondern irgend einen Zimmermann, den sie gesehen haben, die Stadt Taucha an der Parthe, die sie gesehen haben, irgend einen Schafstall, den sie gesehen haben. Die Kinder haben das alles gesehen, aber von der „Täuschung", als ob sie eben jetzt das früher einmal Beobachtete wirklich sähen und überhaupt sinnlich wahrnähmen, sind sie ohne Zweifel recht sehr weit entfernt. Die Kleinen glauben nicht einmal die Mutter zu sehen, wenn sie in der Schule an sie erinnert werden, vielweniger noch Personen und Dinge, von denen sie eine ungleich minder lebhafte Vorstellung besitzen. Eins jedoch erreicht Ziller durch sein Verfahren; er bewirkt nämlich, dass die Vorstellungen des Fremden und Entlegenen durch ähnliche, dem Erfahrungskreise entnommene Vorstellungen er-

setzt werden, und insofern nun stellt er das Neue aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammen.

Gesetzt nun, ich erzähle die Weihnachtsgeschichte zunächst im möglichst engen Anschlusse an das Bibelwort und suche dann hinterher erst der lückenhaften, vielleicht auch verkehrten Auffassung der Kinder zu Hülfe zu kommen: setze ich dann das Neue nicht aus den „Elementen" zusammen, die der Erfahrungskreis der Zöglinge darbietet? Doch auch; nur werfe ich jetzt die notwendigen Erläuterungen auf einen Haufen zusammen, welche Herbart und Ziller in ihrem darstellenden Unterrichte an die passenden Stellen der fortlaufenden Darstellung verteilt wissen wollen. Das ist der ganze Unterschied. Wenn wir Wert darauf legen, dafs das Kind sich das Land Kanaan als ein weit entfernt liegendes Land vorstelle, so müssen wir in jedem Falle, auch wenn wir vom Bibeltexte ausgehen, das Kind bestimmte, ihm bekannte Entfernungen im Geiste durchlaufen lassen und dann den Gedanken in ihm anregen, dass dies Durchlaufen unbestimmt oft zu geschehen habe, wenn man das Land Kanaan erreichen wolle. Ebenso verhält es sich mit allen anderen „Elementen" des Erfahrungskreises, von welchen Ziller in seiner Darbietung Gebrauch macht. Das Verständnis der Erzählung kann eben nur durch die Verwertung des im Kinde vorhandenen, dem individuellen Erfahrungs- und Umgangskreis entstammenden, appercipierenden Materials gewonnen werden; und solche Abschnitte der Geschichte, die nicht von diesem Lichte bestrahlt werden, erhalten überhaupt kein Licht; sie bleiben unverstanden, eine Reihe von leeren Worten. Staude hat in seinem bekannten, trefflichen Werke (Präparationen u. s. f.) nur wenige Erzählungen nach der darstellenden Weise behandelt; in der Regel geht er von dem klassischen Texte aus. Aber es wäre leicht nachzuweisen, dafs er überall (teils in der Analyse, teils in der an die Wiedergabe des Gelesenen sich anschliefsenden Besprechung) bestrebt ist, durch Zurückgreifen auf die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse des Kindes die richtige Auffassung des Fremdartigen und Entlegenen (d. h. streng genommen die stellvertretende Thätigkeit der heimatkundlichen Vorstellungen) zu sichern. Ja, das alles versteht sich nach den Gesetzen der Apperception so sehr von selbst, dafs wir unsere Verwunderung darüber nicht verbergen können, dafs Herbart und Ziller die Meinung vertraten, ein eigentümliches Kennzeichen ihres sogeannten darstellenden Unterrichts liege in der Zusammensetzung des Neuen aus heimatkundlichen Elementen.

Wie dachte sich denn Herbart einen Geschichtsunterricht, dessen einzelne Partien nicht von dem Lichte der Erfahrung und des Umgangs beleuchtet wurden? Mufste er nicht einsehen, dafs ein solcher Geschichtsunterricht der unverfälschte Verbalismus

sein werde? Giebt man dem Knaben einen klassischen Text in die Hand, so holt er aus eigenem Antriebe das zur Auffassung des Dargebotenen notwendige Licht aus seinem Erfahrungskreise. Bei dem Worte „See" schwebt ihm vielleicht der Dorfteich vor; der Nil ist ihm eine breite Wupper; die Vorstellung eines gröfseren Schiffes wird durch die Vorstellung eines Kahnes, oder auch nur eines selbstverfertigten Schiffchens ersetzt. Der Knabe könnte ebenso gut aus seiner eigenen Haut herausfahren, als das Bestreben unterdrücken, die ihm vielfach unerreichbaren Vorstellungen des Fremdartigen und Entlegenen durch heimatkundliche Vorstellungen zu ersetzen.

Ist das Erfahrungsmaterial sehr dürftig, so wird dadurch nicht nur der von Herbart und Ziller sogenannte darstellende Unterricht, sondern der Sachunterricht überhaupt beschränkt. Wir haben schon angedeutet, dafs man den Ausspruch Herbarts (Umrifs, § 109): „Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das „Erzählte" und „Beschriebene" hörte und sähe" — nicht allzu wörtlich nehmen dürfe. Anschauliche Beschreibungen giebt es nun schon gar nicht, und auch die ergreifendste Schilderung einer Schlacht wird noch nicht den Schein erwecken, als ob der Schüler das Dargestellte wirklich hörte und sähe. Die Kluft zwischen sinnlichen Wahrnehmungen und reproduzierten Vorstellungen läfst sich eben nicht überbrücken. Aber gewifs kann eine Erzählung und Schilderung mehr oder weniger anschaulich, lebendig und ergreifend sein, und wenn einmal im Unterrichte von fernliegenden Dingen und Vorgängen der Vergangenheit gesprochen werden soll, so mufs auch eine wirkliche Veranschaulichung sich als möglich erweisen. Stoffe also, die sich nicht darstellend behandeln, d. h. zur Anschauung bringen lassen, sind schlechterdings vom Unterrichtsplane auszuschliefsen. Und so finden wir uns denn zu dem Ausgangspunkte unserer Betrachtung zurückgeführt, dafs nämlich die Möglichkeit, den darstellenden Unterricht anzuwenden, genau eben so weit reiche, als die Möglichkeit, durch Worte das zeitlich und räumlich Entlegene zu veranschaulichen.

Iu seiner späteren Zeit scheint übringens Herbart selbst erkannt zu haben, dafs darstellend unterrichten und anschaulich unterrichten so ziemlich dasselbe sei. Bücher können in ihren Erzählungen und Schilderungen unmöglich Rücksicht nehmen auf den individuellen Erfahrungskreis aller möglichen Leser; und wenn ein charakteristisches Kennzeichen des darstellenden Unterrichts darin zu finden wäre, dafs derselbe das Neue aus Elementen zusammengesetzt, die der Zögling aus seiner Erfahrung und seinem Umgange geschöpft hat, so würde es Thorheit sein, an einen Ersatz des darstellenden Unterrichts durch Bücher auch nur zu denken. Und doch sagt Herbart (Umrifs, § 107):

„Die blofs darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung; dennoch ist sie so wirksam, dafs sie eine eigene Betrachtung — und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Übung von seiten des Lehrers verdient . . . Man pflegt von den Schülern zu verlangen, dafs sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, dafs hier vor allem das Beispiel des Lehrers vorangehen mufs. Zwar ist Überflufs an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen; allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. Viva vox docet. Im Knabenalter ist nicht einmal im allgemeinen auf so viel Übung und Beharrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nötig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit, so geht das Lesen zu schnell, eilt zu sehr zum Ende, oder verweilt am unrechten Orte und verliert den Zusammenhang. Höchstens kann man sehr geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freie Vortrag des Lehrers.“ — Mithin könnte wohl auch ein Buch den Zweck des darstellenden Unterrichts erreichen, aber sicherer wirkt der freie Vortrag des Lehrers. Darin hat nun Herbart vollkommen Recht; wunderbar ist nur, dafs er trotzdem bei seiner Behauptung stehen bleibt, der darstellende Unterricht sei beschränkt in der Anwendung. Wo soll denn die Beschränkung herkommen, wenn ein Überflufs an gedruckten Beschreibungen und Erzählungen vorhanden ist, die den Zwecken des darstellenden Unterrichts genügen? Traut etwa Herbart dem Lehrer nicht die Fähigkeit zu, sich viele wahrhaft anschauliche Erzählungen und Schilderungen zu eigen zu machen? Das ist aus einem zwiefachen Grunde nicht anzunehmen. Denn einmal war Herbart sicherlich nicht gewillt, der Rücksicht auf die Beschränktheit der ausführenden Kräfte einen Einflufs auf seine Theorie des Unterrichts einzuräumen; sodann aber stellt er an den Lehrer der Geschichte genau dieselben Anforderungen, wie an den Lehrer, welcher darstellenden Unterricht erteilen soll. Man vergleiche im „Umrifs“ den § 108 mit den §§ 242 und 243. Diese Vergleichung zwingt dem aufmerksamen Leser sozusagen die Überzeugung auf, dafs zwischen darstellender und anschaulich-ergreifender Behandlung eines historischen Stoffes gar kein Unterschied sei. Dennoch scheint Herbart mehr geahnt, als deutlich erkannt zu haben, dafs die Vorzüge des von ihm sogenannten darstellenden Unterrichts allem Unterricht eigen sein können und eigen sein sollen, der durch Hülfe der Sprache neue Anschauungen erzeugen will; sonst würde Herbart nicht den darstellenden Unterricht mit dem analytischen und synthetischen Unterrichte zusammengestellt, die Unterscheidung des darstellenden von dem synthetischen Unterrichte in der uns bekannten Weise zu rechtfertigen gesucht, sondern etwa gesagt haben: „Sofern der Unterricht die Aufgabe

hat, dem Zögling Entferntes und Vergangenes so zu vergegenwärtigen, dafs er es zu sehen glaubt, nennen wir ihn darstellenden Unterricht. Die Prüfung der möglichen Formen des darstellenden Unterrichts bleibt einer besonderen Überlegung vorbehalten." — Dann konnte fernerhin gefragt werden: Unter welchen Voraussetzungen allein ist es möglich, wirklich anschaulich darzustellen? Welche von den verschiedenen, an sich gleich möglichen Darstellungsweisen verdient im Hinblick auf feststehende Gesetze der Didaktik (Interesse, Selbstthätigkeit) den Vorzug?

Zillers Aufserungen über den darstellenden Unterricht verraten den suchenden Geist, der sich bewufst ist, dafs an der vollen Lösung des Problems noch etwas fehlt; und wenn wir die Gesamtheit seiner Erklärungen überblicken, so müssen wir glauben, es sei eine Verständigung mit ihm sehr wohl möglich gewesen. Ziller verwirft die erzählend-darstellende Form Herbarts, an deren Stelle soll das entwickelnd-darstellende Verfahren treten. Es giebt also wenigstens zwei Formen des darstellenden Unterrichts, die nur im Zweck (Veranschaulichung des nicht Wahrnehmbaren) und in den allgemeinen psychologischen Voraussetzungen (Vorhandensein der Vorstellungselemente, aus deren veränderter Gruppierung das Neue hervorgeht) mit einander übereinstimmen, sonst aber wesentlich verschieden sind; und schwerlich würde sich Ziller gegen die Anerkennung des Satzes gesträubt haben, dafs aller Unterricht, der durch Worte dem Zögling etwas vergegenwärtigen will, was er nicht sieht, sich jenen Zweck setzen und mit diesen Voraussetzungen rechnen müsse. Giebt man das aber zu, so erscheint sowohl der darstellende Unterricht Herbarts, als auch derjenige Zillers nur noch als eine Form der Anschauungsvermittelung bei nicht sinnlich wahrnehmbaren Objekten. Neben jene beiden Formen tritt dann als dritte das Zillersche Normalverfahren im Geschichtsunterrichte.

Ziller hatte in früheren Tagen das Wort Herbarts (Umrifs, § 110): „Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweitere" — in seiner Strenge gefafst. Den Beweis dafür liefert die folgende merkwürdige Stelle (Allg. Pädagogik, 2. Aufl. S. 295): „Selbst dasjenige Geschichtliche, Naturkundliche, Geographische, das der sogenannte darstellende Unterricht nicht eingehend und ausführlich darbietet". (Warum nicht eingehend und ausführlich? Fehlt es an Zeit dazu? Oder liegt es im Wesen des „sogenannten" darstellenden Unterrichts, die Objekte nicht eingehend und ausführlich zu behandeln?), „mufs der Gliederung nach den formalen Stufen entbehren, weil es dem Materiale der individuellen Erfahrung, des individuellen Umgangs, die neben allem Unterrichte fortgehen,

gleichsteht. Wie dieses, wird es wohl bei dem weiteren Unterrichte auf das sorgfältigste verwendet, aber ebenso wenig selbständig im Unterrichte bearbeitet, als z. B. die Beobachtungen und Erlebnisse einer Exkursion das Ziel einer methodischen Einheit sein dürfen." — Dafs wir die hier ausgesprochene Meinung nicht teilen, brauchen wir nach allem Vorhergegangenen nicht erst zu versichern. Das entwickelnd-darstellende Verfahren Zillers ist eine Form der Darbietung des Neuen im historischen, geographischen und naturkundlichen Unterrichte. Das Dargebotene mufs stets etwas Konkretes, Individuelles sein, und es kann und soll eingehend und ausführlich behandelt werden. Warum dürfte nun der Zögling von jenem Konkreten und Individuellen aus nicht zu einem Teile des darin eingeschlossenen Allgemeingiltigen und Begrifflich-Notwendigen sich erheben? Der darstellende Unterricht selbst allerdings will „blofs" darstellen, aber auch so lebendig und anschaulich, wie nur immer möglich; und wenn er seinen Dienst aufs beste geleistet hat, so darf er wohl auch erwarten, man werde seinem Produkte dieselbe Ehre erweisen, welche jeder durch einen klassischen Text erzeugten neuen Anschauung bereitwilligst zuerkannt wird. Die Beobachtungen und Erlebnisse einer Exkursion dürfen nicht das Ziel einer methodischen Einheit sein? Nun wohl. Aber wird nicht jede Exkursion im Dienste irgend einer methodischen Einheit unternommen? Wenn wir bei einem Ausfluge, welcher der Besichtigung eines Bienenhauses besonders gewidmet ist, nicht verhindern können und wollen, dafs die Kinder manches sehen und hören und erleben, worauf es uns gerade jetzt nicht ankommt: müssen wir darum das eigentliche Ziel unserer Exkursion aus dem Auge verlieren? Vielleicht liefert jeder Spaziergang nur ein Bruchstück des ganzen Stoffes, den wir auf der zweiten Stufe darzubieten beabsichtigen; dann sind eben mehrere Exkursionen das Ziel der methodischen Einheit. Der darstellende Unterricht aber findet das gesamte Material, das er zu einer neuen Anschauung zusammenstellen will, schon vor, und es ist schlimm genug, wenn sein Erzeugnis so mangelhaft ausfällt, dafs man es mit den gelegentlichen, gar nicht beabsichtigten, nur als unvermeidlich zugelassenen Beobachtungen und Erlebnissen einer Exkursion auf eine Stufe stellen kann. Es verrät sich in dieser Gleichstellung eine ziemlich geringschätzige Meinung von dem Werte des darstellenden Unterrichts. — Zuweilen scheint Ziller nahe daran gewesen zu sein, seinen Irrtum (wir glauben berechtigt zu sein, von einem solchen zu reden) zu erkennen. So sagt er in den Erläuterungen zum 13. Jahrbuch (S. 48): „Wir haben die darstellende Form nicht immer in der strengen Form der Einheiten durchgebildet, sondern sie vielfach in der Weise verwendet, dafs sie blofs ein Erfahrungsmaterial darbietet" — Das kann sie gar nicht, wenn man die

Sache streng nehmen will. Die Vorstellung einer Pflanze, die das Kind gesehen hat, wird immer gar sehr verschieden sein von der Vorstellung einer ausländischen Kulturpflanze, die man im darstellenden Unterrichte aus einzelnen, dem Erfahrungskreise entnommenen Merkmalen zusammenstellt; verschieden nicht nur dem Inhalte nach — was sich ja von selbst versteht —, sondern namentlich auch in bezug auf ihre Klarheit und Deutlichkeit. Ziller hat wirklich auch an Pflanzen gedacht, wenn er in seiner Allg. Päd., 2. Aufl. S. 203, sagt: „Das Fremde und Entlegene wird durch den darstellenden Unterricht der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, dafs die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde." Das ist uns unbegreiflich. Man sollte glauben, schon allein die Bekanntschaft mit Lessings „Laokoon" müsse jeden vor einer derartigen Illusion bewahren. Mag man noch so sorgfältig jeden einzelnen Zug des Fremden und Entlegenen dem Erfahrungskreise des Zöglings entlehnen: die Züge schliefsen sich nicht zu einem Bilde zusammen, am allerwenigsten aber zu einem Bilde von solcher Klarheit, und so scharfen Umrissen, dafs der Zögling zu sehen, sinnlich wahrzunehmen glaubt. Wir werden darauf demnächst in einem anderen Zusammenhange ausführlich zurückkommen. — Ziller fährt in den „Erläuterungen" fort: „Wir schwanken noch, ob es beim darstellenden Unterricht überall richtig ist, blofs bis zur Synthese fortzuschreiten; jedenfalls wird die ethisch-religiöse Betrachtung oft am zweckmäfsigsten in die Form der Darstellung verwebt." — Dies Schwanken erklärt sich nach unserer Meinung aus der richtigen Vermutung, der darstellende Unterricht sei im letzten Grunde weiter nichts als eine von den möglichen Formen der Darbietung des Neuen im geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Unterrichte; eine Form, die sich in bezug auf den Zweck und die psychologischen Voraussetzungen gar nicht von andern Formen unterscheide und mindestens dieselbe Wertschätzung beanspruchen dürfe, wie jene.

Eine ähnliche Vermutung scheint auch in folgenden Worten zum Ausdruck zu kommen (vgl. Materalien, herausgegeben von Bergner, S. 21): „Die im ersten Jahrbuche im Anschlusse an Herbart empfohlene Form der Erzählung — Märchen-Robinson — und des Abfragens, das sich an diese anschliefsen soll, mufs durch die darstellende Form des Unterrichts und durch Totalauffassungen ersetzt werden. Ob die darstellende Form des Unterrichts mit dem sogenannten entwickelnden Erzählen zusammenfällt, ist noch zu untersuchen." Nach unserer Überzeugung ist in der That der von Ziller sogenannte darstellende Unterricht mit dem entwickelnden Erzählen identisch. Im Anschlufs daran möchten wir doch noch ein Wort sagen über

den Namen „darstellender Unterricht“. Soll der Unterricht insofern „darstellender“ Unterricht genannt werden, als er mit Hülfe der Sprache und unter sorgfältigster Verwertung der Erfahrungselemente das Fremde und Entlegene dem Zögling vergegenwärtigt, zur Anschauung bringt, darstellt: so giebt es vier (bez. drei) Formen des darstellenden Unterrichts. Die beiden Hauptformen sind der erzählend-darstellende und der entwickelnd-darstellende Unterricht. Das Zillersche Verfahren (Klassischer Text, Totalauffassung u. s. f.) verbindet das Erzählen mit dem Entwickeln. An das entwickelnde Verfahren Zillers wird jeder der Sache fernstehende Leser zu allerletzt denken, wenn er den Namen „darstellender Unterricht“ hört. Will man darum den Namen überhaupt festhalten, so dürfte es sich vielleicht empfehlen, die zwei Hauptformen des darstellenden Unterrichts in der eben vorgeschlagenen Weise zu unterscheiden.

Die Meinung Herbarts, der darstellende Unterricht sei seiner Natur nach sehr beschränkt in der Anwendung, scheint Ziller nicht zu teilen. In der Naturkunde und in der Geographie ist nach seiner Auffassung der darstellende Unterricht die einzig zulässige Form, sobald es sich um fremdartige und entlegene Objekte handelt (vgl. Allg. Päd. S. 203). Nur in der Geschichte kommt er über ein unentschiedenes „Entweder — Oder — Oder“ — nicht hinaus. Er sagt (a. a. O. S. 195): „Gewonnen wird der geschichtliche Stoff entweder aus quellenmäfsiger klassischer Lektüre, oder aus Heimatsvorstellungen und durch Ergänzungen derselben . . . Dasjenige Geschichtliche aber, was auf diese beide Weisen nicht gewonnen werden kann, . . . mufs in der Form des darstellenden Unterrichts im Anschlusse an die individuellen Lebensverhältnisse durch eine lebhaft ausmalende Darstellung dargeboten werden.“ Vergleicht man diese Äufserung mit der schon vorhin mitgeteilten (a. a. O. S. 295), so kann man sich des Eindruckes kaum erwehren, dafs Ziller den Wert des darstellenden Unterrichts nicht hoch angeschlagen habe. Nur als Lückenbüfser soll er in der Geschichte verwendet werden. Aus Gründen, deren Prüfung wir einer anderen Stelle vorbehalten, glaubte Ziller, man müsse, wenn eben möglich, im Geschichtsunterricht von einem klassischen Texte ausgehen. Die Möglichkeit, den darstellenden Unterricht bei jedem beliebigen Geschichtsstoffe anzuwenden, unterlag für ihn wohl keinem Zweifel. Denn wenn (wie die „Materialien“ zeigen) das darstellende Verfahren bei dem Märchen von den drei Faulen; bei den Erzählungen vom Sündenfall, Turmbau u. s. f.; bei der Geschichte Karls des Grofsen, der Entdeckung Amerikas u. s. f. anwendbar ist, so dürfte schwerlich ein historisches Ereignis sich

nachweisen lassen, das nicht auf dieselbe Weise zur Anschauung zu bringen wäre.

Neuerdings hat Dörpfeld in der zweiten Auflage seines Buches: „Der didaktische Materialismus", seine Ansicht über den darstellenden Unterricht vorgetragen; da wir aber mit den Resultaten seiner Untersuchung im wesentlichen übereinstimmen, so ist hier nichts darüber zu sagen. Möchte unser kritischer Versuch zur Klärung der Sache etwas beitragen und eine allgemeine Verständigung erleichtern.

B. Mitteilungen.

1. Neuere Schriften über Schulreform.

1. Prof. Dr. Hering, Die Überbürdungsfrage und eine einheitliche höhere Schule. Leipzig, Reifsner 1886.
2. Klassizismus oder Realismus von einem Unbefangenen. Leipzig. Reifsner 1886.
3. Dr. Jacusiel, Die deutsche Schule der Zukunft. Gedanken uud Vorschläge zu einer gründlichen Umgestaltung unseres Schulwesens. Berlin, Stuhr'sche Buchhandlung. 1886.
4. K. H. Schellbach, Über die Zukunft der Mathematik an unseren Gymnasien. Berlin, Reimer 1887.
5. Prof. Dr. A. Schröer, Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zur praktischen Spracherlernung. Leipzig, Weigel 1887.
6. Prof. Dr. A. Tewes, Schule, Universität, Akademie. Graz, Leuschner und Lubensky 1887.
7. Prof. Dr. J. Flach, Die Einheitsschule der Zukunft. Ein Mahnwort für Alle. Leipzig, Schloemp 1887.
8. Ludw. von Hirschfeld, Gymnasialunterricht und Fachbildung. Leipzig, Grunow 1887.

Besprechungen über vorstehende Schriften und Abhandlungen werden die nächsten Hefte der Stud. bringen.

---

2. Herbart-Vereine.

1. Der Herbart-Verein zu Eisenach hielt im Winter 1886/87 9 Sitzungen ab. Es gelangten darin folgende Gegenstände zur Behandlung: Hüther, über Matzats Methodik des geographischen Unterrichts; Foltz, der darstellende Unterricht, 3 Sitzungen (S. vorst. Abhandlung); Boden-

stein, über die Reallesebuchfrage (abgedruckt in den Mannschen Blättern); Kuhn, über Repetition; Lämmerhirt, Präparation über die Biene; Stolz, über Gedichte als Ausgangspunkt für die Behandlung der Geschichte; Stöber, über Konzentration des Unterrichts. —

2. Der pädagogische Verein in Weimar. (S. Pädagog. Studien Jahrgang 1883. 2. Heft und Jahrgang 1884. 1. Heft.) Wir knüpfen mit unsern diesmaligen Mitteilungen an die am 13. Febr. 1886 gehaltene 100. Versammlung an, welche als Festversammlung ausgezeichnet wurde, und heben zunächst aus dem bei dieser Gelegenheit den Mitgliedern erstatteten Generalbericht folgende Sätze hervor: „Den bei seiner Gründung geltend gemachten Grundsätzen, das Studium von gediegenen wissenschaftlichen Werken der Pädagogik in den Vordergrund zu stellen, ohne dabei wichtige pädagogische Zeitfragen aufser acht zu lassen, ist der Verein bis jetzt unentwegt treu geblieben. Er ist daher auch stets in der glücklichen Lage gewesen, in jeder Versammlung reichen Stoff als Unterlage der Besprechung zur Verfügung zu haben, und Dank der regen Beteiligung seiner Mitglieder ist der Gedankenaustausch meist ein so reger und lebendiger gewesen, dafs die der Debatte zugemessene Zeit an vielen Abenden zur Erledigung der aufgeworfenen Fragepunkte nicht ausreichte.

Um eine erspriefsliche gemeinsame Arbeit auf dem Felde der Pädagogik zu ermöglichen, erachtete es der Verein für ratsam, bei seinen Mitgliedern zunächst Übereinstimmung zu erzielen in denjenigen Punkten des allgemeinen pädagogischen Gedankenkreises, auf welchen die besonderen Untersuchungen ruhen. Es wurden daher zuerst die beiden Haupt-Hilfswissenschaften der Pädagogik, Ethik und Psychologie, einer eingehenden Besprechung unterbreitet. Die ethischen Untersuchungen lehnten sich an an Zillers „Ethik“, die psychologischen vorwiegend an das Lehrbuch der Psychologie von Drbal; Volckmanns, Nahlowskys und Langes einschlägige Arbeiten fanden gebührende Berücksichtigung. Durch stete Beziehung der allgemeinen Sätze auf Unterricht und Erziehung gewannen die Debatten wesentlich an Frische und Fruchtbarkeit.

Nachdem durch dreijährige Vorarbeit das eben gekennzeichnete Ziel im wesentlichen als erreicht zu betrachten war, konnte der Verein seiner eigentlichen Arbeit näher treten. Es wurde beschlossen, an der Hand der ›Schuljahre‹ von Rein, Pickel und Scheller das Gebiet der Didaktik zu durchwandern. Aus der allgemeinen Unterrichtslehre gelangten die Abschnitte über Zweck und Ziel des erziehenden Unterrichts, über die kulturhistorischen Stufen, über Konzentration und konzentrische Kreise und über die formalen Stufen in 11 Sitzungen zur Besprechung. Es ist dies im wesentlichen die Arbeit des 4. Vereinsjahres (1884—85) gewesen. Im 5. Vereinsjahre haben wir uns vorwiegend mit Stoffen aus der besonderen Unterrichtslehre, nämlich mit dem Unterricht im ersten Schuljahre beschäftigt. Diesem Gegenstande sind 16 Versammlungsabende gewidmet gewesen, nämlich 5 dem Gesinnungsunterricht, 2 dem Unterricht in der Heimatkunde, 7 dem Rechenunterricht (im 1. und 2. Schuljahre) und 2 dem Unterricht im Lesen und Schreiben.

Aufser den erwähnten Stoffen sind noch eine Reihe andere, mit der jeweiligen Hauptarbeit nicht in unmittelbarem Zusammenhange stehende zur Behandlung gelangt, und zwar aus den Gebieten der Metaphysik, der Erziehungs- und Unterrichtslehre und der historischen Pädagogik.

Während der kurzen Zeit des Bestehens unseres Vereins sind die beiden grofsen Männer, deren Geist unsere Versammlungen belebte, Professor Ziller und Schulrat Professor Stoy, zu den Toten entboten worden. Der Verein nahm Veranlassung, seiner Trauer über diese schweren Verluste Ausdruck zu geben, und widmete beiden Männern ehrende Worte der Hochachtung und Dankbarkeit. Möge die Saat, welche sie in ernster Lebensarbeit ausgestreut haben, sich auch ferner in unserm Vereine als fruchtbar erweisen.

Der Rückblick auf die bisherige Vereinsthätigkeit zeigt, dafs der Verein mit Ernst und Eifer an der Erreichung seines vorgesteckten Zieles gearbeitet hat, und es dürfte wohl kaum einer unter uns sein, der nicht Belehrung und Anregung aus den Verhandlungen empfangen hätte. Vor uns liegt noch ein weites Feld der Thätigkeit, dessen Bearbeitung der Mithülfe vieler bedarf. Möge auch in Zukunft jeder Einzelne einen Teil seiner Kraft dem Verein gern und freudig zur Verfügung stellen, und möge der Geist der Versammlungen stets derselbe bleiben:

»In Notwendigem Einheit,
In Zweifelhaftem Freiheit,
In allem aber die Liebe!«

Seit jener Festversammlung ist emsig an der Besprechung der »Schuljahre« weitergearbeitet worden. Dem zweiten Schuljahre wurden 6, dem dritten 13 und dem vierten 5 Vereinsabende gewidmet. Mit der Durcharbeitung des letzteren sind wir noch nicht ganz zu Ende gekommen. Besonders eingehend beschäftigten wir uns mit der Frage nach der Stellung des naturkundlichen Unterrichts in der Erziehungsschule, veranlafst durch die Arbeiten von Scheller und Conrad. Es stellte sich dabei mehr denn je die Nötigung heraus, auf Herbart zurückzugehen und seine Anschauungen mit den in neuerer Zeit verfochtenen zu vergleichen. — Es kann mit Befriedigung hervorgehoben werden, dafs die Beteiligung der Mitglieder an der Vereinsarbeit bis auf diesen Tag eine rege gewesen ist. Die Referate waren knapp und klar, die kritischen Bemerkungen wohl begründet, die Debatten frisch und fruchtbar. Bezüglich der letzteren sind die im vorigen Bericht mitgeteilten Einrichtungen beibehalten worden, da sie sich gut bewähren. — Die Zahl der Mitglieder ist in erfreulicher Weise gewachsen: sie beträgt zur Zeit 33, gegen 22 im Jahre 1884; unter ihnen befinden sich 5 junge Lehrer aus der Umgegend von Weimar. Zwei treue Mitglieder sind im Herbst des vorigen Jahres von uns geschieden: Herr Professor Gleichmann, 1. Vorsitzender des Vereins, und Herr Reich, jener, um die Seminardirektorstelle in Eisenach, dieser, um die erste Oberlehrerstelle an dem pädagogischen Seminar der Universität Jena zu übernehmen. Beide haben sich um das Gedeihen des Vereins wesentliche

Verdienste erworben, und es sei ihnen für ihre treue Mitarbeit auch an dieser Stelle herzlichst gedankt. Herr Direktor Gleichmann wurde zum Ehrenvorsitzenden, Herr Reich zum Ehrenmitgliede des Vereins ernannt. Erster Vorsitzender ist z. Z. Seminarlehrer Heiland, zweiter Seminarlehrer Muthesius; das Amt des Schriftführers verwaltet Herr Stiftslehrer Dietz, das des Kassierers Herr Taubstummenlehrer Knöfler.

3. Zweigverein Jena des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Derselbe wurde gegründet im Januar 1887; es traten bei 14 Mitglieder. Vorsitzender für das laufende Jahr ist Schuldirektor z. D. Otto W. Beyer. Der Verein hält im Jahre mindestens 12 Sitzungen ab. In der Februarversammlung sprach Oberlehrer F. Piltz über die Grundsätze für eine Bibliographie der pädagogischen Schule Herbarts; in den beiden Märzversammlungen Dr. Hollenbach über den Rechenunterricht der Volksschule im ersten Schuljahre.*) Die nächsten Versammlungen vor Pfingsten werden sich mit dem Jahrbuche zu beschäftigen haben.

4. Herbart-Versammlung in Ragaz. Am Osterdienstag fand in Ragaz eine Versammlung von Freunden der Herbartschen pädagogischen Richtung statt. Hauptgegenstand der Verhandlungen war: Gedankenaustausch über Stand und Aussichten unserer Sache in schweizerischen Landen; Beratung von Maſsnahmen für die Zukunft, insbesondere Berichterstattung über die Thätigkeit der einzelnen Zweigvereine. Mit Befriedigung wurde hervorgehoben, daſs das Lesebuch für das 4. Schuljahr von Wiget und Florin vielerorts recht gute Aufnahme gefunden hätte.**) Ein Bilderatlas dazu ist in Vorbereitung.

Über die Versammlung soll ausführlicher berichtet werden in der Haupt- bezw. Vorversammlung des Vereins f. w. P. in Leipzig zu Pfingsten dieses Jahres.

5. Pädagogisches Kränzchen zu Braunschweig. Auch über das zweite Vereinsjahr, das mit dem 5. Mai 1886 ablief, kann nur Erfreuliches berichtet werden. Die Mitglieder desselben, deren Zahl unverändert geblieben, haben die Versammlungen (Montags von 8—10½ Uhr in der Hofbrauerei von Nettelbeck) regelmässig besucht, fleissig und beständig gearbeitet und an den Debatten sich immer rege beteiligt. An den sogenannten Arbeitsabenden wurde unter Zugrundelegung von Drbals Lehrbuch Psychologie getrieben.

Im Anschluss an die bereits im ersten Vereinsjahre durchgearbeiteten Kapitel aus der Psychologie wurden folgende Vorträge gehalten: 1. Von den Empfindungen und deren Arten (Lehrer Happey); 2. die 5 Sinne (Lehrer Dehorn); 3. das Sinnesvicariat, Arten der Bewegungen (Schulinspektor Wilke); 4. von den Vorstellungen, Einheit des Bewuſstseins, unwillkürliche und willkürliche Aufmerksamkeit (Kantor Krüger); 5. Vergleichung der Vorstellungen rücksichtlich ihres Inhaltes; die Vorstellungen als Kräfte (Taubstummenlehrer Greve); 6. Streben vorzustellen; Gröſse der Hemmung; Gleichgewicht unter sich hemmender Vorstellungen (Lehrer

*) Soll im 4. Heft der Pädag. Studien zum Abdruck kommen.
**) S. Pädag. Stud. 2. Heft 87, Seite 113.

Boofs); 7. Begriff und Arten der Reproduktion; unmittelbare Reproduktion; mittelbare Reproduktion (Lehrer Silex); 8. Gesetze der mittelbaren Reproduktion (Lehrer Paasch); 9. Hemmungen und Förderungen des Vorstellungsablaufes (Lehrer Schmelzkopf); 10. Das Gedächtnis; Arten; mechanisches Gedächtnis (Taubstummenlehrer Anschütz); 11. Ingeniöses Gedächtnis; judiciöses Gedächtnis (Schulinspektor Schlott); 12. Festigkeit und Geschicklichkeit (Lehrer Grofs); 13. Erinnerung und Wiedererkennung (Schulinspektor Hentschel); 14. das Vergessen (Schulinspektor Linke); 15. Einbildungsvorstellungen; Arten der Einbildung (Seminarlehrer Bosse); 16. Wachen, Schlaf und Traum (Lehrer Herbst); 17. das Traumleben (Lehrer Verchau). — An den freien Abenden wurden Themen verschiedenen Inhalts behandelt, und zwar folgende: 1. Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker (Lehrer Lehnecke); 2. der Charakter Gretchens in Goethes »Faust« (Schulinspektor Linke); 3. der künstliche Schlaf (Dr. med. Berkahn); 4. Göpfert contra Bartels (Schulinspektor Hentschel); 5. Die formalen Stufen (Schulinspektor Hentschel); 6. F. M. Hill und das Taubstummenbildungswesen (Schulinspektor Schlott); 7. Der 8. deutsche Seminarlehrertag (Seminarlehrer Bosse); 8. »Handel und Wandel der pädag. Schule Herbarts« (Schulinspektor Linke); 9. Ein Lebensbild vom Schulrat Dr. Kehr (Lehrer Grofse); 10. Wissen und Können (Lehrer Lehnecke); 11. Durch welche Mittel steuert der Lehrer auch ausserhalb der Schulzeit den sittlichen Vergehungen der heranwachsenden Jugend (Schulinspektor Wilke); 12. Der Schulgarten (Lehrer Silex); 13. Die Diätetik der Seele (Schulinspektor Hentschel); 14. Über Jugendlitteratur (Lehrer Silex). In der letzten Sitzung wurde die Vorstandswahl für das 3. Vereinsjahr vollzogen. Zum ersten Vorsitzenden wurde gewählt Schulinspektor Hentschel, zum 2. Vorsitzenden Schulinspektor Schlott, zum Schriftführer Taubstummenlehrer Anschütz.

6. Herbartkränzchen zu Elberfeld. Der Verein hat in seinem nun verflossenen vierten Lebensjahre die begonnenen Arbeiten rüstig weitergeführt. In den regelmäfsigen Sitzungen, deren in je 14 Tagen eine stattfand, wurde die Besprechung von Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik fortgesetzt. Ausserdem wurden in einer Reihe aufserordentlicher Zusammenkünfte folgende Vorträge gehalten:

Über die Reproduktionsgesetze (Herr Dams);
Über Schülerexkursionen (Herr Lomberg; Ed. Langensalza, Beyer.)
Die Aufgabe der Philosophie (Herr Wendt);
Der propädeutische Unterricht in der Geometrie (Herr Zeppenfeld);
Das Seelenleben der Tiere von Flügel (Herr Röhrig);

Besonders anregend für die Mitglieder des Vereins zeigten sich die Probelektionen mit den sich anschliefsenden Besprechungen. Es fanden ihrer in diesem Jahre fünf statt:

Das Umstandswort, im Anschlufs an »die Milchfrau« von Gleim. (Herr Leite);
Die Quelle des Rheins (Herr Öhler);

Wie der grofse Kurfürst seinem unglücklichen Lande wieder aufhilft (Herr Doepp);

Rittmeister Kurzhagen (Herr Dams);

Sauls und Jonathans Verhalten gegen David nach der Philisterschlacht. (Herr Röhrig).

Die Bibliothek des Vereins ist auch in diesem Jahre erfreulich gewachsen. Eine Anzahl von Werken wurde dem Verein durch die Freundlichkeit einzelner Verlagshandlungen zugewandt, wofür denselben hierdurch bestens gedankt sei. Der gegenwärtige Bestand der Bibliothek beträgt 68 Bände. Die neue Herbart-Ausgabe von Kehrbach wird ebenfalls erworben werden.

Wenngleich das Kränzchen seine Mitgliederzahl (23) im Interesse ernstlicher Arbeit vorläufig nicht erhöhen wollte, so hat sich die Zahl der Anhänger Herbartscher Päd. hier doch vermehrt. Bereits sind zwei neue Vereine entstanden, deren Streben ebenfalls darauf gerichtet ist, sich mit derselben vertraut zu machen. Staudes Präparationen erwarben sich den Beifall der amtlichen Lehrerkonferenz, sodafs also immer weitere Kreise anfangen, Interesse zu gewinnen für den erziehenden Unterricht. —

Über Herbart-Vereine zu Leipzig-Land und Magdeburg siehe Nr. 4 der Barthschen »Erziehungsschule«. Die Herbartsche Pädagogik in Siebenbürgen, siehe Nr. 2 der Justschen »Praxis«. Der Rheinisch-Westfäl. Verein für Herbartsche Pädagogik siehe »Erziehungsschule« von Barth, 1887, Nr. 5. Gegenschriften und Aufsätze, S. 2. Heft d. J.; Allgem. deutsche Lehrerzeitung Nr. 157, 1887: Kritische Beleuchtung der Zillerschen Lehre von den formalen Stufen; Württembergisches Schulblatt (Seminarrektor Beikh-Künzelsau); Neue Pädagog. Zeitung, Magdeburg.)

---

3. Thesen zum Vortrag über die hauptsächlichen Forderungen des erziehenden Unterrichts.*)

Von Dr. Capesius in Hermannstadt.

I.

1. Um erziehend, d. h. charakterbildend zu wirken, hat der Unterricht dem Zöglinge menschliche Charaktere, Handlungen und Gesinnungen darzubieten (Gesinnungsstoffe).

2. Diese Stoffe müssen bedeutend und lebensvoll sein, um einerseits wertvolle ethische Anschauungen zu gewähren, andererseits ein lebhaftes, nachhaltiges Interesse bei dem Zögling zu erzeugen.

*) Sonder-Abdr. aus d. Siebenbürg. Schul- u. Kirchenboten, Juli 1886.

3. Diesen Anforderungen genügen nicht die sogenannten moralischen, eigens für Belehrungszwecke erfundenen Erzählungen (Paradigmata), sondern nur klassiche Stoffe, wie sie uns durch Geschichte, Sage und Dichtung dargeboten werden.

4. Der Gesinnungsstoff muss auf jeder Altersstufe der Auffassung und dem Verständnis des Zöglings entsprechend gewählt werden.

5. Der letzten Forderung wird auf naturgemäfse Weise dadurch genügt, dafs man die Gesinnungsstoffe im allgemeinen in derselben Reihenfolge auftreten läfst, in der sie die aufeinanderfolgenden Hauptstufen in der kulturgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit zum Ausdruck bringen; (kulturgeschichtliche Entwicklungsreihe).

II.

1. Der Zweck der Erziehung als Bildung zu voller Lebenstüchtigkeit fordert unmittelbar die Gewinnung eines reichen Vorstellungs- und Bethätigungskreises — Wissens und Könnens — und damit die Aufnahme der weitern sachlichen und formalen, sowie sprachlichen Unterrichtsfächer in den Lehrplan.

2. Wie aber alles Wissen und Können nur insoweit Wert hat, als es in den Dienst ethischer Zwecke tritt, so kommt auch im Lehrplan dem Gesinnungsunterricht eine zentrale und beherrschende Stellung zu.

3. Die Aufstellung eines solchen Zentrums für den Unterricht wird weiterhin gefordert durch die einheitliche Natur des Geistes und die eigentümliche Form des Zusammenhangs, in welcher alle geistigen Gebilde allein zu kraftvoller Bethätigung gelangen.

4. Diesem nach sind alle einzelnen Unterrichtsgegenstände nicht nur dem Gesinnungsstoff, soweit hiezu sachliche Beziehungen vorliegen, eng anzuschliefsen, sondern auch untereinander nach solchen sachlichen Beziehungen in möglichst innige Verbindung zu bringen (Konzentration des Unterrichts).

5. Selbstverständlich darf hiedurch den einzelnen Unterrichtsgegenständen weder ein Zwang angethan, noch die Erreichung ihres Zieles irgendwie beeinträchtigt werden.

III.

1. Der Unterricht mufs um einen dauernden und wertvollen Beitrag zur Bildung des Zöglings zu liefern, zwar überall von der konkreten Anschauung ausgehen, weiterhin aber zur Gewinnung begrifflicher Einsichten führen.

2. Das Begriffliche darf dem Schüler nicht von vornherein als Fertiges dargeboten werden, sondern mufs durch eigene Geistesarbeit desfelben aus dem konkreten Material gewonnen werden.

3. Diese Arbeit ist nach ihrem naturgemäfsen psychologischen Gang von dem Lehrer genau und sorgfältig zu leiten, und zwar ergeben sich hiefür folgende allgemeine Gesichtspunkte (formale Stufen des Unterrichts):

A. Zunächst ist für eine klare und lebendige Auffassung des konkreten Neuen (Apperception) Sorge zu tragen; dies geschieht indem

a) die zur Aufnahme des Neuen erforderlichen Vorstellungen im

Geiste des Zöglings ins Bewufstsein gehoben werden (Vorbereitung);

b) hieran anschliefsend das Neue vom Lehrer dargeboten wird (Darbietung).

B. Sodann ist der entsprechende Ablauf des Abstraktionsprozesses zu bewerkstelligen, und zwar indem

a) ein Mehrfaches, in welchem das Begriffliche vorkommt, neben einander gestellt und verglichen wird (Vergleichung oder Verknüpfung);

b) die Aussonderung und Fixierung des Begrifflichen erfolgt (Zusammenfassung);

C. Endlich mufs die so gewonnene Einsicht als ein zu freier Verwendung verfügbarer Besitzstand des Geistes nachgewiesen werden, indem der Schüler angehalten wird, selbständig mit derselben zu operieren (Anwendung).

5. Indem der Unterricht so den Naturgesetzen des Seelenlebens sich genau anpafst, kann und soll er nicht nur jede einzelne Unterrichtsstunde zu unmittelbarer Schulung des Willens verwerten (Erreichung eines bewufst vorgestellten Willenszieles), sondern auch in seinem Gesamterfolge jenen Geisteszustand erzeugen, der die Grundlage abgiebt für alle echte Willensbethätigung (Interesse).

---

4. Die Neuherausgabe von Brzoskas Werk

»die Notwendigkeit pädagog. Seminare auf der Universität und ihre zweckmäfsige Einrichtung«

ist durch den Unterzeichneten so weit gefördert worden, dafs dasselbe im Laufe des Sommers erscheinen kann. (Leipzig, Joh. Ambr. Barth.) Er hofft damit der pädagogischen Sache in unserem Vaterlande einen Dienst zu erweisen und ist überzeugt, dafs das Werk, welches das Schicksal mancher anderer verdienstvoller Bücher teilte, indem es viel zu früh erschien und auf ein rechtes Verständnis in weiteren Kreisen nicht hoffen konnte, jetzt seine Wirkung ausüben wird, da eine starke pädagogische Bewegung unser Vaterland ergriffen hat. Mitten in diese Bewegung will das Werk eintreten und abermals seine Mahnung ertönen lassen, dafs man über all den Reform- und Besserungsvorschlägen doch das Eine, was vor allem not thut, nicht vergessen soll, nämlich die Sorge für eine gründliche pädagogisch-didaktische Vorbildung der Lehrer an den höheren Schulanstalten. »Haben wir Lehrer,« sagte schon vor mehr als 50 Jahren van Heusde, »so haben wir alles! denn ohne diese ist all' unser Überlegen und Entwerfen und Verordnen vergeblich; aber haben wir sie, und zeichnen sie sich nicht blofs durch Kenntnisse und Geschicklichkeit aus, sondern auch durch guten Willen, durch Eifer für ihren Beruf: auch ohne unsere Bemühungen, ja nicht selten auch unerachtet derselben thun sie

Riesenschritte und bringen zu Stande, was wir in unserer Weisheit für unausführbar würden gehalten haben.« Mit der Vernachlässigung der pädagogischen Ausbildung der Lehrer an den höheren Schulen wird, wie Herr Dr. V. Müller in Justs Praxis (2. Heft S. 75) hervorhebt, »eine unermefsliche Schuld aufgehäuft, ja geradezu eine Versündigung an der Nation begangen.« — Vor 50 Jahren wollte man Brzoska nicht hören, oder wo man ihn hörte, wollte man ihn nicht verstehen — möge sein Buch jetzt willigeres Gehör finden!

Jena. W. Rein.

C. Beurteilungen.

I.

Friedrich Heiland, Lehrer am Schullehrerseminar zu Weimar, Das geographische Zeichnen. Ein Beitrag zur Methodik des geographischen Unterrichts. Mit 2 lithogr. Tafeln. Dresden, Bleyl und Kämmerer, 1886. VI. und 66 S. 8⁰.

Diese Schrift ist die erweiterte Neubearbeitung einer im sechsten Bericht über das Seminar zu Weimar (Ostern 1885) zuerst erschienenen Abhandlung. Sie erörtert, nach einem geschichtlichen Überblick, die pädagogische Bedeutung des Kartenzeichnens, die Umgrenzung des Stoffes, das Lehrverfahren und schliefst mit einer Anzahl von Beispielen. Die beiden Tafeln enthalten sechs Skizzen von Südamerika zur Veranschaulichung von ebenso viel verschiedenen Manieren des Zeichnens und eine Skizze von Hinterindien.

Das Zeichnen im heimatkundlichen Unterricht ist von der Erörterung ausgeschlossen, wird aber, und das mit Recht, als «selbstverständliche Voraussetzung» betrachtet. Die Untersuchung beschränkt sich also auf das Zeichnen im länderkundlichen Unterricht.

Die pädagogische Bedeutung desselben sieht der Verf. zunächst darin, dafs es einen wertvollen Beitrag zur Ausbildung des Gesichtsinnes liefert. «Man könnte einwenden, dafs dieser Gewinn auch ohne das Kartenzeichnen zu erzielen sei, da ja das Kartenlesen die Grundlage eines jeden guten geographischen Unterrichts bilden müsse; allein man würde dabei eins übersehen: die Vertiefung in die Karte mufs eine viel gründlichere sein, wenn das Angeschaute gezeichnet werden soll, als wenn das Zeichnen unterbleibt, wie jeder, der den Versuch machen will, an sich selbst erfahren wird. »Man lernt eben nur durch Zeichnen sehen», und «es ist gewifs, dafs, wer eine Stunde zeichnet, mehr für seine Anschauungskraft gewinnt, als wer zehn Stunden blofs sieht.» (Diesterweg, Wegweiser, 1838, I. S. 480.)

Weiter nach dem geistigen Gewinn fragend, welchen der Schüler aus dem Kartenzeichnen zieht, betont er mit Recht, «dafs durch das Kartenlesen allein die ganze und volle Klarheit der Anschauung nicht erzielt werden kann. Jede, auch die einfachste Karte enthält eine ganze Fülle von Gebilden, welche sich dem Beschauer gleichzeitig zur Wahrnehmung aufdrängen.» Dadurch wird «die Klarheit desjenigen Elementes, auf welches die Aufmerksamkeit des Schülers gerichtet sein soll, unter Umständen nicht unbeträchtlich verdunkelt. Diesem Übelstande läfst sich durch nichts besser als durch das Zeichnen begegnen. Denn dasselbe löst die Verbindungen zwischen den Elementen der Karte auf und isoliert die letzteren so, dafs jeder Gebirgszug, jeder Flufs- oder Küstenabschnitt abgesondert von seiner Umgebung vor das Auge des Schülers

tritt, und dieser dadurch genötigt wird, sich jede wichtige Einzelheit der Karte scharf und bestimmt zu vergegenwärtigen. Damit ist der hemmende Einflufs störender Vorstellungen beseitigt und der Bildung klarer Anschauungen steht kein Hindernis mehr im Wege. — Ferner kommt hierbei in Betracht, dafs die einzelnen bedeutsamen Elemente der Karte durch das Zeichnen dem Schüler wiederholt zur Wahrnehmung und Auffassung dargeboten werden, nämlich 1) durch das Kartenlesen, 2) durch den Kartenentwurf an der Wandtafel und 3) durch das Nachzeichnen desselben. Bekanntlich wächst aber die Klarheit einer Vorstellung mit der Wiederholung des sie erzeugenden Sinneseindruckes. — Endlich ist zu berücksichtigen, dafs das Zeichnen den Schüler in vielseitiger Weise an der Erzeugung und Ausarbeitung seiner Vorstellungen beteiligt. Was sein Auge scharf und bestimmt gesehen, und sein Mund richtig ausgesprochen hat, das mufs er schliefslich auch noch mittelst der Hand darstellen. In dieser Verschmelzung von Sinneswahrnehmungen mit Muskelempfindungen besitzt aber der Unterricht ein ausgezeichnetes Mittel, um einen Vorstellungsinhalt möglichst deutlich und kräftig ins Bewufstsein treten zu lassen. So wird durch das Zeichnen für die Klarheit geographischer Einzelanschauungen in wirksamster Weise gesorgt. Jede derselben erhält dadurch einen Zuwachs an Kraft, mit welchem sie sich gegen die andern, welche gehemmt werden sollen, zu behaupten vermag. Alle Elemente der Karte, die eine solche Bearbeitung erfahren, erheben sich im Bewufstsein des Schülers über diejenigen, denen sie nicht zu teil wird: sie werden zu Hauptsachen, auf die sich die Aufmerksamkeit konzentriert. Somit wird durch das Zeichnen auch die Sauberkeit der Auffassung wesentlich gefördert. Klarheit und Sauberkeit der Teilvorstellungen sind aber die ersten Erfordernisse zur Erzeugung klarer Gesamtvorstellungen. Weiter mufs auf gute Ordnung und innige Verschmelzung der Glieder Bedacht genommen werden. Auch nach dieser Seite hin erscheint das geographische Zeichnen als wertvolle Unterrichtshülfe. Indem es nach einem im voraus wohlerwogenen Plane die Skizze allmählich vor den Schülern aufbaut, reiht es im Geiste derselben in übersichtlichster Weise Glied an Glied, und da die Teilvorstellungen in einem hohen Klarheitsgrade im Bewufstsein standen, so werden die Verschmelzungen um so inniger und dauernder. Bei dieser Arbeit wird alles, was beim Kartenlesen in Bezug auf Anordnung und Verhältnis der Elemente dunkel geblieben sein sollte, vollständig aufgehellt.»

«Ein weiterer Vorzug des Kartenzeichnens besteht darin, dafs es das freie Interesse und die Selbstthätigkeit des Schülers in hohem Grade zu erregen vermag . . . Freilich darf dasselbe nicht in einem geistlosen, mechanischen Kopieren der Karte oder der vom Lehrer aufgedrängten Skizze bestehen . . . Der Unterricht mufs vielmehr den Nachdruck darauf legen, dafs der Schüler unter Führung und Beihülfe des Lehrers durch saubere und gründliche Analyse der Karte, durch Selbstschätzen, Selbstmessen und Selbstvergleichen sich die Skizze erarbeitet.» Alles unzweifelhaft richtig.

In dem folgenden Abschnitt (Umgrenzung des Stoffs) sagt der Verf.: »Wem die Einteilung des Unterrichtsstoffes in methodische Einheiten geläufig ist, der wird mit Notwendigkeit dazu kommen, kleine Erdräume zeichnen zu lassen, und wird die Vereinigung der Skizzen zu grösseren Ganzen einer späteren zusammenfassenden Betrachtung vorbehalten.« Er verlangt ferner, »dafs die Karte nur in ihren Grundzügen wiederzugeben ist. Nur was gemerkt werden soll, wird gezeichnet.« Beides richtige Folgerungen aus dem Vorigen.

Es folgt die Erörterung der Terraindarstellung. Diese kommt zu dem Resultat: »Matzats »Flächenmanier«, die unverkennbare Vorzüge besitzt, würden wir empfehlen, wenn auf unseren Schulkarten die senkrechte

Erhebung durch Höhenschichten dargestellt wäre. Es bleiben sonach nur die Kirchhoffschen Bogenreihen übrig.« Hier habe ich Einwendungen zu erheben. Zunächst kommt der Verfasser hier mit sich selbst in Widerspruch: denn »von ganz besonderer Bedeutung erscheint« ihm »die Herstellung von Profilzeichnungen« (S. 10), »von deren Anfertigung . . . niemals Abstand genommen werden darf« (S. 23; ich möchte übrigens soweit nicht gehen: wünschenswert sind sie nur, wenn sie nicht überhöht sind); Profile nach den gewöhnlichen Böschungskarten zeichnen zu lassen ist aber unmöglich. Zweitens haben wir doch schon Wandkarten in Höhenschichten (z. B. die Wachstuchkarten von Vogel und Delitsch) und in dem Stielerschen Schulatlas auch schon einige gute Höhenschichtenkarten für die Hand der Schüler. Drittens aber, und das ist das Wichtigste, entsprechen die Bogenreihen nicht der obigen Forderung, »dafs die Karte nur in ihren Grundzügen wiederzugeben ist«: die Bogenmanier ist der Böschungsschraffierung nachgebildet (Prinzip: je steiler, desto dunkler) und daher eine spezialisierende Symbolik; die Flächenmanier ist der Höhenschichtendarstellung nachgebildet (Prinzip: je höher, desto dunkler) und daher eine generalisierende Symbolik: die Schüler sollen aber die Karte nicht mit ihrem Detail kopieren, sondern in ihren Grundzügen excerpieren. Dazu kann man das Böschungsprinzip nur gebrauchen, wenn man es mifsbraucht, und wird doch immer nur unübersichtliche und noch dazu falsche Bilder erhalten (dahin gehört auch des Verfassers Skizze von Hinterindien, auf welcher zwischen den Strömen der Halbinsel breite Hochebenen erscheinen), während das Schichtenprinzip hier seine natürliche Bestimmung erfüllt (auch seine historische: die älteste Isohypsendarstellung, eine Karte Frankreichs von Dupain-Triel, 1791, ist geschaffen à l'usage de l'instruction publique de la jeunesse!) und ebenso klare wie richtige Bilder liefert.

Dagegen konstatiere ich mit Vergnügen, dafs Heiland in seiner ausführlichen Erörterung der Vorschläge, welche für die zeichnende Erfassung der horizontalen Dimensionen gemacht sind (S. 23—50), zu demselben Resultate kommt wie ich. »Die Mängel, welche den bisher besprochenen Manieren unvermeidlich anhaften, sobald man eine von ihnen ausschliesslich beim Kartenzeichnen benutzt, lassen sich in den meisten Fällen beseitigen, wenn man den neuerdings von Matzat empfohlenen Weg einschlägt« (Bestimmung der Entfernungen von einem Zentralpunkt aus durch konzentrische Kreise von 100, 200, 500, 1000 km Radius). »Das Verfahren ist aufserordentlich einfach, und seine Ausführung erfordert daher nur ein geringes Opfer an Zeit. Es liefert zur Herstellung von richtigen Zeichnungen eine völlig genügende Anzahl von Stützpunkten, und diese sind zugleich an und für sich so wichtig, dafs sie verdienen, gemerkt zu werden. . . . Es gewährt ferner den grofsen Vorteil, dafs alle Schüler sich gleich von vornherein selbstthätig an der Erarbeitung der Zeichnung beteiligen können, so dafs ihnen die fertige Skizze recht eigentlich als ihr Werk erscheint.«

In dem Abschnitt über das Lehrverfahren möchte ich den Satz »An den Anfang der Darbietung gehört die Wandkarte« nur für Schulen gelten lassen, in welchen ein Atlas vielleicht eine zu kostspielige Sache ist. Hat aber jeder Schüler eine Handkarte vor sich, so möchte wohl diese das zweckmäfsigere Substrat der Betrachtung sein; denn nach der Wandkarte können ja die Schüler nicht selbstthätig beschreiben, weil dieselbe entweder keine Namen enthält (was am besten ist) oder doch meistens in so kleiner Schrift, dafs die Schüler sie von ihren Plätzen aus nicht lesen können. Richtig aber ist auf alle Fälle, dafs nicht der Skizze, sondern der Karte dieser Platz gebührt 1. »als dem relativ besten geographischen Anschauungsmittel«, 2. »weil dadurch die Schüler am sichersten zur Selbstthätigkeit herangezogen werden können.« Bei

dem umgekehrten Verfahren »werden die meisten Schritte, die der Schüler selbst thun könnte, für ihn gethan. Das Schätzen von Entfernungen, das Messen von Strecken, das Studieren von Bodenerhebungen, das Bestimmen von Richtungen, das Auffinden interessanter Lagenverhältnisse — das alles geht ihm verloren: der Lehrer hat ja im voraus die Skizze auf das sorgfältigste für ihn präpariert, um sie ihm bei erster passender Gelegenheit aufzunötigen, unbekümmert darum, ob ein Verlangen nach solcher Kost bei seinen Schülern vorhanden ist, und blind dafür, dafs er die beste Frucht der Arbeit, nämlich die Entdeckerfreude und das Kraftgefühl gelingenden Thuns, unbarmherzig zerstört.... Aus dem Vorstehenden wird zugleich klar, dafs es ein pädagogischer Mifsgriff ist, den Schülern fertige, gedruckte Kartenskizzen als Vorlagen für das Zeichnen in die Hand zu geben. Der Lehrer mag sie mit Vorteil bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht benutzen; für den Schüler taugen sie nicht. Ihre Einführung mit oder neben dem Lehrbuche und dem Atlas bedeutet eine Rückkehr zu der verderblichen Manier des blofsen Abzeichnens.«

Mein Schlufsurteil über das Werkchen kann nur dahin lauten, dafs kein Geographielehrer es ungelesen lassen sollte; namentlich gehört der Abschnitt über die pädagogische Bedeutung des schulgeographischen Zeichnens zu dem Vorzüglichsten, was über diesen Gegenstand jemals gesagt worden ist.

Weilburg an der Lahn, Nov. 1886.

H. Matzat.

II.

„Zur Schulgesundheitspflege“. Veröffentlichungen der Hygiene-Sektion des Berliner Lehrervereins. Mit 19 Abbildungen. 1,60 M. Berlin, Stubenrauch.

Durch diese Schrift und deren Veröffentlichung hat der Berliner Lehrerverein sich unleugbar ein nicht zu unterschätzendes Verdienst erworben. Bei der zunehmenden Fülle der gesundheitsschädlichen Genufsmittel einerseits und bei dem stetigen Zunehmen der Nervosität unter dem heranwachsenden Geschlecht andererseits ist die Frage nach der Erhaltung und Pflege der Gesundheit von hervorragender Bedeutung. Bildung des Geistes allein, ohne die nötige Rücksichtnahme auf die Entwicklung des Organismus, ist Unverstand, der sich bitter rächt, nicht sowohl an Eltern und Lehrern als vielmehr an den Kindern und Schülern, die infolge der Vernachlässigung ihres Körpers in der Schulzeit die Keime zu später ausbrechenden Krankheiten oder lebenslangem Siechtum legen resp. empfangen. Man denke nur an das lange Sitzen auf der Schulbank in den meist schlecht ventilierten, sauerstoffarmen, stauberfüllten Schulräumen! Wie will der Brustkorb sich ausweiten und Lunge und Herz sich kräftig entwickeln, wenn tüchtige und oft wiederholte Bewegung in freier Luft fehlt, wenn durch fortwährendes geistiges Arbeiten der Blutstrom unverhältnismässig ins Gehirn dirigiert wird, während die Extremitäten, Beine, Füfse, Arme und Hände, nur spärlich durch die Blutflüssigkeit ernährt werden? Und nun denke man an die Stauungen des Blutkreislaufs, welche durch das gebückte Sitzen in oft unzweckmässigen Bänken namentlich im Unterleibe hervorgerufen werden. Von den Nachteilen für das Atmen, für die Funktionen der Haut, für die Entwicklung des Muskelsystems werde ganz abgesehen.

Die Ältern und Erzieher früherer Jahrzehnte konnten sich für die Versäumnisse in gesundheitlicher Hinsicht mit Unkenntnis entschuldigen. Für uns fällt, seitdem die Physiologie Wesen und Wichtigkeit der Lebensvorgänge aufgedeckt hat, dieser Entschuldigungsgrund weg. Wir müssen daher einstimmen in die Forderung des Physiologen W. Preyer in Jena, die Erziehung unserer Kinder mufs auf die physiologischen Grundsätze gebührend Rücksicht nehmen.

Dieser Forderung trägt die genannte Schrift des Berliner Lehrer-

vereins Rechnung, und darin liegt ihr Wert. Sie behandelt in 9 Arbeiten folgende Thematas.

1. Welche Ansprüche sind vom hygienisch-pädagogischen Standpunkte aus an Errichtung und Einrichtung eines Berliner Schulhauses zu stellen? F. Hille.
2. Heizung und Ventilation in Schulen. Dr. Brüllow.
3. Dazugehörige Thesen nebst Begründung. W. Siegert.
4. Sitzeinrichtungen in Schule und Haus. W. Siegert.
5. Leibesübungen. Dr. E. Angerstein.
6. In welcher Weise ist eine Vermehrung der Leibesübungen und Turnspiele unserer Schuljugend anzustreben. H. Scholz.
7. Die in den Schulunterricht einzulegenden Leibesübungen ohne Geräte und der Schwimmunterricht. E. Rübe.
8. Die Kurzsichtigkeit und ihre Verhütung. W. Siegert.
9. Ist die Volksschule in ihrer gegenwärtigen Gestalt mit Lehrstoff überbürdet? Ewald.

Auf den reichen Inhalt dieser Abhandlungen einzugehen, verbietet sich schon durch den einer Rezension gestatteten Raum. Soweit ich Einsicht von ihnen genommen habe, kann ich sie aufs wärmste empfehlen. Nur bei Nr. 6 will ich einen Augenblick verweilen. Herr E. Rübe macht auf einen Mangel unseres Schulunterrichts aufmerksam, der von den gröfsten Gefahren für die Gesundheit begleitet ist und doch leicht abgestellt werden könnte, ich meine den Mangel an Bewegung und Muskelthätigkeit oder das lange Sitzen auf der Schulbank, das schon früher Geheimrat Professor Dr. Nufsbaum gegeifselt hat. Bewegung ist dem Kinde so notwendig, wie dem Fische das Schwimmen; wo sie fehlt, nimmt die Gesundheit Schaden. Der Verfasser hat nachgewiesen, welche Rolle die Muskeln im Haushalte des Organismus spielen. »Das gesamte organische Leben beruht auf der ununterbrochenen Stofferneuerung d. h. auf der Ausscheidung des untauglich gewordenen und der Wiederaufnahme neuen organischen Stoffs durch Ernährung und Atmung. Daher ist bei andauernd ungenügendem Stoffverbrauch und ungenügender Ausscheidung der abgenutzten Stoffteilchen auch die organische Verjüngungskraft eine bleibend gesunkene, und dies ist die Ursache des vorzeitigen Alterns. Die Anregung der Stofferneuerung erfolgt aber durch die Thätigkeit der Körperorgane, speziell der Muskeln. Die Muskelthätigkeit befördert die Zuströmung des Bluts, besonders auch das mit der Muskelzusammenziehung verbundene Weiterpressen der zirkulierenden Säfte, überhaupt begünstigt sie die Blutmischung und Blutbereitung, dadurch wieder alle Verdauungsthätigkeit, den Atmungsprozefs, kurz — das ganze Triebwerk des Organismus.« — Eine andere Wirkung der Muskelthätigkeit ist die Regelung der Wechselwirkung zwischen Bewegungs- und Empfindungsnerven. »Auf dem ganz normalen Zustande des Nervensystems in allen seinen Teilen beruht offenbar zunächst unser ganzes körperliches und gemütliches Wohlbefinden.« Die Muskelthätigkeit beugt jeder übermäfsigen Spannung der Empfindungsnerven vor und erhält somit das Gemüt in seinem heitern Zustande. Aufserdem sind die Muskelbewegungen von bestem Einflusse auf die Festigung der Knochen und Gelenkbänder, auf die Ausweitung des Brustkorbes, auf die Vermehrung der Hautthätigkeit, aber auch auf die Ausbildung wichtiger Charaktereigenschaften, der Thatkraft und Entschlossenheit, des Muts u. s. w.

Darum fordert Rübe: in die Unterrichtszeit sind nach Bedürfnis Übungen des sogen. Zimmerturnens einzulegen; dieselben sind unter reichlichem Zuströmen frischer Luft am Platze und ohne alle Geräte mit den einzelnen Körperteilen, besonders mit Armen, Kopf und Rumpf auszuführen und recht oft mit Tiefatmen zu verknüpfen.« Er meint damit Übungen wie Kopfwenden, Schulterheben, Armstossen nach vorn, hinten, oben,

unten, Ellbogen zurück (verbunden mit Einatmen), Tiefatmen, Händereiben, Rumpfwenden u. s. w,

Seit Jahren lasse ich am Schlusse fast jeder Unterrichtsstunde 5 Minuten lang solche Übungen ausführen und beteilige mich selbst daran. Auf Grund mehr als hundertfacher Beobachtung kann ich die wohlthätigen Wirkungen dieser in den Unterricht eingelegten Leibesübungen für körperliches Wohlsein wie für die Aufmerksamkeit bestätigen. Besonders auffallend ist die Wirkung betr. die Entlastung des Gehirns, die Erwärmung der Haut und die Belebung der Säfte- und Blutzirkulation. Voraussetzung ist eine gut ventilierte Schulstube und straffe Disziplin. Möchten recht viele Kollegen dem Mahnrufe des Verfassers Folge geben. Das genannte Buch jedoch sei für jede Lehrerbibliothek aufs wärmste empfohlen!

H. Grabs.

III.

Dr. W. Löwenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts. Wiesbaden. J. B. Bergmann. 152 S. Preis 3 M.(?)

Diese Schrift, welche im Herbst 1886 im Buchhandel erschienen ist, beansprucht ein allgemeines Interesse. Sie ist reich an, wenn auch nicht vollkommen neuen, so doch wenig bekannten vortrefflichen Ideen, sowie an Reformforderungen einschneidendster Art für das gesamte Schulwesen, dafs sie schon um deswillen eine gründliche, möglichst vielseitige Prüfung verdient. Aufserdem gebührt ihr der grofse Vorzug der Originalität.

Ihr durch alle 7 Vorträge, aus denen die Schrift besteht, gehender Grundgedanke ist: Reformierung des Unterrichts und der Unterrichtsanstalten auf Grund der physiologischen bezw. hygienischen Forderungen. Die Schädlichkeiten, die der Unterricht für die Jugend direkt und indirekt im Gefolge hat, sind auch von anderen Seiten, ich erinnere an den Vorschullehrer W. Siegert in Berlin und an die Hygiene-Sektion des Berliner Lehrervereins, aufgedeckt worden. Auch sind von den Genannten positive, ganz vortreffliche Vorschläge, wie diesen Übelständen zweckmäfsig entgegen gearbeitet werden könne, veröffentlicht worden.*) Mit diesen verhältnismäfsig kleinen Mitteln begnügt sich der Verfasser jedoch nicht; er verlangt eine völlige Umgestaltung des Lehrplans, Auflösung der verschiedenen Schulgattungen und Einführung einer einheitlichen Schule, auch eine Modifikation des Schulzwangs in Hinsicht auf die demselben unterliegenden Lebensjahre. Indem er seine Reform auf die Physiologie basiert, führt er im speziellen aus, was Prof. W. Preyer schon früher ganz allgemein gefordert hat. Seine Reformforderungen sind in gewisser Beziehung weiter gehend, als die des verewigten Professors Ziller, nämlich insofern als letzterer den äufseren Rahmen der Schule, d. i. die 8jährige Dauer der Schulzeit, den Beginn und den Austritt aus der Schule, die Trennung der Schulen in niedere und höhere Schulen u. a. m. unangetastet liefs.

Es kann nicht meine Absicht sein, eine eingehende Besprechung vorliegenden Buchs zu geben, um so weniger, da es seinem Inhalte nach aufserordentlich reichhaltig ist. Nur Abschnitte desfelben sollen einer Beurteilung unterzogen und ein Blick über das Ganze geworfen werden.

Im ersten Vortrage weist der Verfasser nach, dafs die Medizin, nämlich die moderne physiologische Medizin, für das Unterrichtswesen kompetent sei. Die Hygiene als Gesundheitslehre und Gesundheitspflege aufgefasst, umfafst alles, was zur Erhaltung und Stärkung jenes normalen körperlichen und geistigen Zustandes, den man Gesundheit nennt, beiträgt. Da nun der Unterricht zu den Faktoren gehört, welche den normalen körperlichen und seelischen Zustand zu fördern bezw. zu schädigen geeignet seien, so falle er unter die Kompetenz der Gesund-

*) Siehe »Zur Schulgesundheitspflege«, Berlin, Stubenrauch. — W. Siegert. »Die Schulkrankheiten, ihre wahrscheinlichen Ursachen und ihre Verhütung«. Leipzig. Th. Grieben (50 Pfg.).

heitswissenschaft. Gewifs! Doch mindestens ebenso wichtig als die Kenntnis der physiologischen Gesetze ist die der psychologischen. — Wenn der Verfasser sagt, das Entwickelungs ziel des Kindes ist stets die harmonische und möglichst weitgehende Ausbildung der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten zu einem in jeder Beziehung möglichst hochstehenden Teilhaber der Kultur, so kann dem nicht rückhaltlos zugestimmt werden. Die angeborenen individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten sind Anlagen, als solche lediglich formaler Natur und haben keinen Inhalt. Wenn man nun die möglichst weitgehende Ausbildung dieser Fähigkeiten schlechtweg fordert, so unterläfst man die Richtung, in welcher diese Entwicklung erfolgen soll, zu bezeichnen. Diese Richtung wird von der Ethik vorgeschrieben und mufste dieselbe mit in die Zielbestimmung aufgenommen sein.*) Aufserdem sind viele Individuen erblich belastet, die aus solcher Belastung herfliefsenden Eigenschaften auszubilden, kann unmöglich Aufgabe der Erziehung sein. Die weitere Bestimmung »das Kind soll ein in jeder Beziehung möglichst hochstehender Teilnehmer unserer Kultur werden,« ist ebenfalls als zu allgemein gefafst anzusehen. Unsere hochgepriesene Kultur hat so mannigfaltige Auswüchse und Verirrungen (ich erinnere z. B. an den Fortbestand des Kastengeistes und der Standesvorurteile, an die Überfeinerung der Kochkunst), dafs die Aufgabe der Erziehung vielmehr darin zu suchen sein dürfte, den Zögling vor denselben zu bewahren.

Darin sind mit dem Verfasser allerdings wohl alle einig, dafs während unsres irdischen Lebens die seelischen Funktionen unauflöslich an den Organismus gebunden sind. Deshalb giebt es in den meisten Lehrbüchern der Psychologie einen besonderen Abschnitt über »physiologischen Druck bezw. Resonanz.« Jedoch die

*) Ziller. Allgemeine Pädagogik. § 3. Der Erziehungszweck im Allgemeinen. S. 22.

Konsequenzen aus dieser Thatsache hat man bisher fast nirgends in genügender Weise gezogen und praktisch berücksichtigt. Löwenthal hat dies in seiner Schrift mit aller Entschiedenheit gethan und gerade hierin liegt m. E. mit die Hauptbedeutung seiner Arbeit.

Mit eindringlicher Stimme erhebt er den Ruf nach Reform unserer Schulen, ganz besonders hat er hierbei die höheren Schulen, Gymnasien und Realschulen, im Auge. Er konstatiert, dafs viele unserer Unterrichtsanstalten ihre Aufgabe auf Kosten eines Teils der körperlichen und geistigen Gesundheit der zu Erziehenden erfüllen, ferner dafs dieser Mangel mit dem Erreichen höherer Klassen immer stärker wird, dafs das Mifsverhältnis zwischen der Güte des Erziehungsergebnisses und der Höhe der Gesundheitsschädigung in dem Sinne wächst, dafs gleichzeitig die erstere ab- und die letztere zunimmt. — Weiter behauptet er, dafs durch viele Schulen auch die seelische Gesundheit geschädigt werde, dafs unmittelbar durch den Unterricht selbst die geistige Frische und die harmonische Charakterausbildung der Kinder Schaden leide.*) Leider mufs dem Verfasser hierin Recht gegeben werden.

Die Frage: Liegt die Notwendigkeit vor, einen Teil der Gesundheit gegen den Erwerb der Bildung zu opfern? beantwortet er mit Nein. Er sagt: Schädigungen der körperlichen und seelischen Gesundheit sind und bleiben unter allen Umständen Schädigungen, und sei es absurd, von derartigen Einflüssen eine Steigerung der körperlichen und geistigen Kräfte zu erwarten. Zum Zweck einer naturgemäfsen vernünftigen Umgestaltung des Unterrichts müsse die auf physiologischer Grundlage sich erbauende Hygiene des gesamten, also auch des seelischen Lebens zu Hilfe genommen werden.

Nachdem Verfasser dargethan hat, dafs die seelische Funktion zum

*) Siehe T. Ziller. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. II. Aufl. S. 239, 240 u. f.

Bestand des Lebens überhaupt gehöre, tritt er an die Frage heran: Worin besteht diese Funktion? Er antwortet hierauf: »In der Aufnahme von äufseren Eindrücken, im Festhalten derselben, im Einordnen (Klassifizieren) auf Grund vergleichenden Abwägens, und im Anwenden der so gewonnenen Begriffe auf neue Eindrücke zur Bildung neuer Begriffe. Dieser Vorgang stellt das Lernen dar, und sein Ergebnis ist: Wissen«. »In groben Zügen zusammengefasst ist der ganze Vorgang dem der körperlichen Ernährung gleichzustellen« (richtiger müfste es heifsen: als ähnlich anzusehen!), »diese in ihrem weitesten Sinne genommen als Übermittlung der Nährstoffe an alle den Organismus bildenden Zellen und Zellenhäufungen bezw. Organe:

Die äufseren Eindrücke sind wie die Nahrungsmittel die Erreger der eigenartigen Funktion;

ihr Festhalten, Verbinden und Einordnen ist gleich dem Verarbeiten der Nahrungsmittel zu Nährstoff;

das funktionelle Ergebnis endlich ist in dem einen Falle Eigenproduktion neuer Zellen: Leben, in dem andern Eigenproduktion neuer Begriffe: Wissen; in beiden Fällen aber kennzeichnet sich die Funktion als Umsatz des Aufgenommenen in eine, die Eigenart des umsetzenden Faktors entsprechende und zu seinem Fortleben notwendige Form«. Diese Charakteresierung des Lernprozesses entspricht in der Hauptsache derjenigen von Herbart und Ziller, von denen der Verfasser bedauerlicherweise gar keine Kenntnis hat bezw. zu haben scheint.*) Das Aufnehmen und Festhalten entspricht der Apperzeption oder der Klarheitsstufe bei Herbart, das Einordnen der Stufe der Association, das Anwenden der Methode (nach Herbart) oder Funktion (nach Vogt). Die Stufe des Systems oder der eigentlichen Abstraktion ist bei Löwenthal nicht gesondert worden.

Sehr beachtenswert ist es auch, was Verfasser über die aus der Eigenart des Lernens sich ergebenden Grundregeln des Lehrens sagt. Als Bedingungen für diese Thätigkeit giebt er an: 1) die dargebotene geistige Nahrung mufs überhaupt für Menschengehirne verdaulich sein. 2) Die Nahrung mufs auch der jeweilig vorhandenen Verdauungsfähigkeit entsprechen, welches nur dann der Fall, wenn der neue Eindruck mit den bereits vorhandenen Anschauungen Berührungspunkte hat. (Dasselbe fordert die Herbart-Zillersche Pädagogik, wenn sie verlangt: das im Unterricht neu Darzubringende mufs der Apperzeptionsfähigkeit des Zöglings entsprechen.) 3) Die geistige Nahrung mufs auf die Verdauungsthätigkeit erregend wirken. (Diese Bedingung dürfte sich mit der Zillerschen Forderung, dafs der Unterricht Interesse erzeugen und die Geistesthätigkeit des Zöglings vermehren soll, beinahe decken.) 4) Es ist zu bedenken, dafs die geistige Verdauungsthätigkeit durch ihre Bethätigung selbst sich zeitweilig erschöpft. (Aus demselben Grunde fordert Ziller, dafs bei Abgrenzung jeder unterrichtlichen oder methodischen Einheit auf den Bewufstseinsraum der bez. Altersklassen Rücksicht genommen werde.)

Besonders beherzigenswert sind die Ausführungen des Verfassers über das sogen. Halbwissen (S. 26—30), und seine entschiedene Forderung, dafs durch den Unterricht der Schüler zum eignen Beobachten und Deuten angeleitet werde. Dasselbe giebt auch von dem, was er über die falsche Auffassung der der Schule gesteckten Aufgaben, besonders über den verfrühten Erwerb von sogen. Spezialwissen und über das Berechtigungswesen sagt.

Im dritten Vortrage, der Anspruch auf ein besonderes Interesse hat, bespricht er die vornehmsten Ursachen der Überbürdung. Er vergleicht den Lehrplan des Gymnasiums mit der Wohnung eines Mannes,

*) Wigets »Form. Stufen« werden vom Verf. in einer Anmerkung erwähnt.
Der Herausgeber.

welche dieser nicht nach Bedürfnissen, sondern nach den seit langer Zeit besessenen Möbeln, alles Gerümpel mitgerechnet, eingerichtet hat. Der eigentliche Zweck der Wohnung trete dabei in den Hintergrund, werde endlich ganz vergessen, so dafs man schliefslich auf neue Einrichtungsgegenstäde verzichten müsse, oder man sei gezwungen, ihr Unterbringen durch allerhand Schiebungen und Umstellungen zu ermöglichen; die Wohnung werde jedoch auf diese Weise immer unbehaglicher und für einen Menschen mit normalen Luft- und Bewegungsbedürfnissen absolut unbrauchbar. — Als solche sich erübrigende und darum abzuschaffende Gegenstände bezeichnet er Latein und Griechisch. Er begründet diese Forderung mit dem Satze: lateinische oder griegische Grammatik ist noch nicht Litteraturkenntnis, und Litteraturkenntnis ist noch nicht Erfassung der alten Kultur*); ferner mit dem Hinweis auf den ganz unverhältnismäfsigen Zeitaufwand für Erlernung der alten Sprachen, mit der Bekämpfung des Satzes, dafs die geistige Gymnastik durch nichts anderes so erreicht werde, als durch **grammatische** Beschäftigung mit den alten Sprachen, diese Art des Lernens widerstreite aber durchaus den Gesetzen der Entwicklung. Zu der theoretischen Begründung bringt er schwerwiegendes und reiches Erfahrungsmaterial hinzu. Um nämlich die vielfach ausgesprochene Behauptung zu entkräften, dafs der Gymnasialunterricht sich praktisch bewährt habe, zitiert er eine Reihe von Gutachten, eins der medizinischen Fakultät **Greifswald**, eins der Universität **Strafsburg**, motivierte Urteile der Professoren **Esmarch** in Kiel und **von Bezold**, einen Bericht der Schulkommission des Vereins deutscher **Ingenieure**, Aussprüche von **Rud. Virchow** u. v. a.

Sodann erörtert der Verfasser die Frage: Schützt der Gymnasialunterricht mehr als anderer vor moralischer Ansteckung? Das Untersuchungsresultat ist auch hier ein negatives.

Im vierten und fünften Vortrage verbreitet sich der Verfasser eingehend über die Natur des mannigfaltigen Unterrichtsstoffes und die entwicklungswissenschaftliche Einteilung desfelben (S. 61—76) und darauf (S. 76—108) über die Lehrmethodik. Bezüglich der höheren Schulen sagt er: Man hat bei Auswahl des Lehrstoffs nicht die entwicklungswissenschaftlichen Grundgesetze berücksichtigt, sondern empirisch den neu auftretenden Bedürfnissen, die dazu nur in äufseren Umständen begründet waren, sich anzupassen gesucht. Eigentümlich ist die vom Verfasser angewendete Terminologie »Lernwerkzeuge« und »Wissensgegenstände«. Unter ersteren meint er diejenigen Unterrichtsgegenstände, welche nur als Mittel zum Erwerb zum Wissen dienen, also die Muttersprache, das Lesen und Schreiben, das elementare Rechnen und Zeichnen (**Dörpfeld** nennt dieselben m. W. den sogen. Formenunterricht); unter den Wissensgegenständen fafst er alle die Unterrichtsgegenstände zusammen, deren Besitz Einblick gewährt in das wirkliche Verhalten der Dinge, die um ihrer selbst willen erworben werden.

So treffend die Ausführungen über die allgemeinen Grundsätze der Lehrmethodik sind, so ist doch einiges daraus zu bestreiten, z. B. das, was die in den Wissensgegenständen, besonders in der Geschichte, einzuhaltende Reihenfolge betrifft. Wiederholt und ganz entschieden warnt er vor einem Unterricht, in welchem der Schüler »als leidendes Aufnahmegefäfs für fertiges Wissen« betrachtet wird. Dagegen fordert er als die schwierigste Aufgabe beim Lehren, den Schüler geistig weder darben zu lassen noch ihn zu überfüttern, die Wissenszufuhr stets rege zu erhalten und den selbstthätigen Verdauungsprozefs seitens des Schülers doch nicht zu beeinträchtigen.

*) Gewifs nicht. Aber durch das Medium der alten Sprachen erfassen wir erst die antike Kultur. (S. Luther.) Der Herausgeber.

Im sechsten Abschnitte bespricht der Verfasser eine Reihe von Überbürdungsmomenten und kennzeichnet sie nach ihrer hygienischen Bedeutung; so die häuslichen Arbeiten, die wöchentliche Zahl der Schulstunden, den Beginn des Schultages, den Nachmittags-Unterricht, die Abwechselung der Lehrgegenstände, die Pausen, den Beginn des schulpflichtigen Alters. — Sodann betritt der Verfasser das eigentlich positive Gebiet. Er macht praktische Vorschläge zur Verwirklichung der zuvor erörterten Reformen des Unterrichts auf hygienischer Grundlage und veröffentlicht einen spezialisierten Entwurf eines Lehr- und Stundenplans einer einheitlichen Normalschule auf Grund der Physiologie der geistigen Ernährung. Darnach soll die einheitliche Schule die Zeit vom 8. bis 18. Lebensjahre in 10 aufsteigenden Klassen umfassen und sich in drei kontinuierlich auf einander folgende und je einen Abschluss darstellende Stufen — die Unterstufe vom 8. bis 12., die Mittelstufe vom 12. bis 16., die Oberstufe vom 16. bis 18. Lebensjahre — gliedern. Dieser Normalschule habe eine Vorbereitungsschule, welche das 6. und 7. Lebensjahr umfafst, vorauszugehen. In eine Besprechung dieses Plans kann hier nicht eingetreten werden. —

Im letzten Vortrage bespricht Löwenthal die der von ihm geplanten Einheitsschule entgegen stehenden Bedenken und bemerkt ganz richtig, dafs dieselbe nur allmählich aufgebaut werden könne. Vor Einrichtung derselben seien überhaupt noch gewisse Vorbedingungen zu schaffen, ohne deren Vorhandensein das Ganze in der Luft schwebe: die Verbesserung der Unterrichtsmittel, die geeignetere Heranbildung der Lehrkräfte und die Reform der Prüfungsordnungen, besonders der Reifeprüfung. Gegen letztere erhebt er die Anklage, dafs viel zu sehr auf blofses Gedächtniswerk, dagegen zu wenig auf den Nachweis wirklich verdauten Wissens gehalten werde. Der Schüler werde daher geradezu gezwungen, seine geistige Arbeit zu zersplittern und statt der Denkarbeit blofse Gedächtnisarbeit zu pflegen.*) Ebenso tadelt er den Usus, bei der Reifeprüfung eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische zu fordern und bei der Beurteilung der Sprachkenntnisse das Hauptgewicht auf die Extemporalleistungen zu legen. Weiter sagt er: ein Allgemeingrundsatz müsste sein, dafs auf ausgedehnten Wissensgebieten, welche der Zögling unmöglich in ihrem ganzen Umfange beherrschen kann, das vollständige Zuhausesein auf einem Teil dieses Gebiets mehr wert ist, als die Brocken aus allen Teilen. Verfasser ist also auch ein Gegner des encyklopädischen Vielwissens. —

Was der Verfasser über die zweckmässigere Heranbildung der Lehrenden sagt, verdient vollste Beachtung. Er fordert für die Ausbildung der Lehramtskandidaten Einfügung eines physiologisch - hygienischen Unterrichts in den Studiengang derselben. Gewifs ist dies eine berechtigte und dringende Forderung. Noch wichtiger ist m. E. die Errichtung von Lehrstühlen der Pädagogik und in Verbindung mit diesen die Einrichtung pädagogischer Seminare und hat es mich gewundert, dafs der Verfasser diese Forderung nicht erhoben hat.**)

Solche Seminarien sind schlechterdings eine Notwendigkeit. Sie müssen mit der Hochschule in Verbindung stehen aus Rücksicht auf den notwendigen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis. Erst nach ihrer Einrichtung wird der Staat darauf rechnen können, »dafs die höchste mit dem Staats- und Volksleben verwachsene Bildungsstätte zu einem Pflanzgarten werde, aus dem eine grofse und auf die wirkliche Verbesseruug des Erziehungswesens hingerichtete Gesamtkraft erwächst und ein Schatz von wissenschaftlichen und moralischen Grundsätzen allmählich und systematisch in das Fleisch

---

*) Jahrbuch d. V. f. w. P. Vogt. Die gegenwärtige Staatspädagogik und das pädagogische Universitäts Seminar.

**) E. Barth's Erziehungsschule 1885. Nr. 5. Otto W. Beyer. Für akademisch-pädagogische Seminare.

und Blut des Volks übergehe« (Jahrbuch XII, S. 147).

Glogau. H. Grabs.

IV.

Otto Wendt, Rektor. Französische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung französischer Briefe. Hannover. Verlag von C. Meyer (Gust. Prior). 1885.

»Unter den Briefstellern ist kein einziger, der das, was er bringt, in methodischer, d. h. stufenmäfsig vom Leichten zum Schweren fortschreitender Aufeinanderfolge brächte. Es ist überall nur auf eine mehr oder weniger mechanische Nachahmung von aufgestellten Mustern gerechnet, d. h. es sind ein oder mehrere Formulare gegeben, von welchen, mit gröfserer oder geringerer Veränderung, das Passendste einfach abzuschreiben ist. . . . Es bleibt sehr zu wünschen, dafs auch dieser für Handels- (Mittel-) und Fortbildungsschulen so wichtige Unterrichtszweig eine wirklich schulgemäfse Behandlung finde und zu einem wahrhaft geistbildenden Lehrgegenstande gemacht werde.« Dr. Bandow.

Der Herausgeber des vorliegenden Briefstellers hat sich durch obige Worte Bandows, die er selbst in der Erfahrung bestätigt gefunden hat, veranlafst gefühlt, dieses sein Buch herauszugeben. Es mufs gesagt werden, dafs — wenigstens so weit ich mich auf diesem speziellen Unterrichtsgebiete habe orientieren können — kein französischer Briefsteller vorhanden ist, der in ähnlich methodischer Weise seine Aufgabe zu lösen sucht und mit gleichem Erfolge auch wirklich löst. Schulen also, deren einziger oder vornehmster Zweck im französischen Unterricht darin besteht, aus ihren Schülern Briefschreiber in allen Lagen des Lebens zu bilden, werden das Buch ohne Zweifel mit gutem Nutzen gebrauchen können. Aufser Handels- und Fortbildungsschulen wird es aber hoffentlich keine Anstalten geben, deren französisches Lehrziel ein so einseitig beschränktes und so niedrig stehendes ist. Andere höhere Schulen werden gewifs gerne auf eine systematisch-methodische Anleitung zur Anfertigung französischer Briefe verzichten. Ich glaube nämlich nicht, dafs solche Übungen zu einem »wahrhaft geistbildenden Lehrgegenstand« — heutzutage ein beliebtes Schlagwort — wirklich werden können.

V.

Dr. Otto Schulze. Französische und englische Briefe zur Einführung in die Handelskorrespondenz. Für Schulen zusammengestellt und mit Anmerkungen versehen. Gotha. Gustav Schloessmann. 1886.

Aus der Vorrede ergiebt sich, dafs diese Sammlung von 25 französischen und 12 englischen Briefen in erster Linie für solche Anstalten bestimmt ist, die keine Fachschulen sind, deren Schüler aber nach Erlangung des Einjährigen-Freiwilligen-Zeugnisses zu einem grofsen Teile die Schule verlassen und sich dem Kaufmannsstande widmen. Für diese letzteren, so sagt der Herr Herausgeber, ist eine gewisse Kenntnis des Briefstils in hohem Grade wünschenswert und die Schule kann es meines Erachtens sehr wohl mit ihren sonstigen Aufgaben vereinen, wenn sie dieser Seite des praktischen Lebens ein wenig Rechnung trägt.«

Dieser Meinung des Herausgebers mufs ich durchaus und auf das nachdrücklichste widersprechen. Ich behaupte, dafs es durchaus aufserhalb der Aufgabe einer höheren Schule liegt, Anleitung zu geben zur Abfassung speziell kaufmännischer Briefe; ich erkläre mich um so entschiedener gegen eine solche Zumutung, als sie gestellt wird zu Gunsten von Schülern, die selbst fast nie ein weitergehendes Interesse für die eigentliche, allgemein bildende und erziehende Aufgabe der Schule hegen, die nur kommen wegen des Einjährig-Freiwilligen-Scheins, und die gehen, sobald sie ihn so oder so erwischt haben. Wer wüfste nicht, dafs gerade diese Sorte von Schülern eine wahre Last und Plage unserer höheren Lehranstalten, besonders der Realschulen aller Schattierungen

sind; die gleich Bleiklumpen das gedeihliche Fortschreiten des Unterrichts hindern und an den vielfach geringen Erfolgen gerade der Realanstalten die gröfste Schuld tragen. Solchen Elementen auch noch auf ihren späteren Lebensberuf eine besondere Vorbereitung geben — und das doch ganz ohne Zweifel auf Kosten der Schüler, welche durch die ganze Schule gehen wollen — das hiefse, sie in noch gröfserer Zahl anlocken, während ich glaube, dafs kein Lehrer trauern würde, wenn es den höheren Schulen möglich wäre, solche Kundschaft gänzlich abzustofsen, an Handels- und Fachschulen abzugeben oder in die Pressen zu treiben.

Wenn man übrigens dem Grundsatze Folge leisten und solchen Rittern vom Einjährig-Freiwilligen-Schein eine besondere Drillung für ihren späteren Lebensberuf angedeihen lassen wollte, so ist nicht abzusehen, warum diesen Genufs nur zukünftige Kaufleute haben sollen, nicht auch diejenigen, welche einen andern Beruf ergreifen, z. B. den Dienst von Subalternbeamten; was dem einen recht, ist dem andern billig. Schliefslich bemerke ich noch, dafs die vorliegende Briefsammlung mir wenig geeignet erscheint, ihren vom Verf. gesetzten Zweck zu erreichen. Denn erstens giebt sie gar keine methodische Anleitung, sie wird vielmehr zu rein mechanischer Nachahmung verleiten — und hierfür sind die Muster vielzuwenig zahlreich —; zweitens aber sind die Schüler, welche der Verfasser im Auge hat, überhaupt noch gar nicht imstande, selbständige französische Briefe abzufassen, weil sie noch nicht die nötige Herrschaft über die Sprache haben. So glaube ich denn, dafs das Büchelchen am besten ungeschrieben geblieben wäre.

VI.

Eug. Ad. Müller. L'Aide de la Conversation française avec questionnaire et dictionnaire français-allemand. Hanovre. Charles Meyer (Gustave Prior). Libraire-Éditeur. 1885.

Nach den Angaben in der préface ist das vorstehend genannte Buch bestimmt, vorzugsweise beim Privatunterrichte in der Konversation Lehrer und Schüler vor der fatalen Verlegenheit zu bewahren, wegen Mangels an Stoff die Unterhaltung einschlafen zu lassen. Auch ein Zweck! Die vom Verfasser befolgte Methode ist übrigens nicht neu, sondern wohl ganz allgemein angenommen. Das Buch in Schulen einzuführen, hätte gar keinen Zweck, da die vorhandenen Lesebücher, vielfach sogar schon die Elementarbücher, vollständig genügenden Stoff für das Sprechen enthalten, auch die etwa betriebene Lektüre ganzer Schriften erst recht eine ausreichende Grundlage für die Konversation darbieten, so dafs den Lehrern und Schülern der Schulen der Stoff zu französischer Unterhaltung kaum ausgehen dürfte.

VII.

Gottfried Ebener. Französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von Ad. Meyer, Dr. phil. I. Stufe. Mit einem Wörterverzeichnisse. Achtzehnte, der neuen Bearbeitung vierte Aufl. Hannover. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1886.

Ich habe das Ebenersche Lesebuch schon im Heft 2, 1883 besprochen und verweise auf die angezogene Stelle dieser Zeitschrift. Die vorliegende neue Auflage ist ein unveränderter Abdruck der vorhergehenden. Sie zeichnet sich indes durch einen gröfseren Druck vor derselben aus; das ist lobend anzuerkennen.

VIII.

H. Plate. Naturgemäfser Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der französischen Sprache. 4. verbesserte Auflage. Norden und Leipzig. 1886. Hinricus Fischer Nachfolger.

Die Forderungen der neueren Reformbestrebungen, den Sprachunterricht mit der Lektüre zu be-

ginnen, an ihr das Notwendige aus der Grammatik finden zu lassen, aus ihr auch die Übungen — schriftliche wie mündliche — zu nehmen zur Einübung und Befestigung des grammatischen Stoffes — das alles sucht man in diesem Buche vergebens. Es ist die alte Ploetzsche leidige Übersetzungsmethode, mit welcher der Verfasser die Erlernung der Sprache zwingen will. Wie man diese Methode noch »naturgemäfs« nennen kann, ist mir unverständlich. Übrigens will ich es doch anerkennen, dafs der Verfasser wenigstens die Regeln in den meisten Fällen den französischen Sätzen nachgestellt hat, während die Vokabeln fast immer voranstehen. Sehr lobenswert verdient der Druck genannt zu werden. Auch finden sich von Lektion 41 an zusammenhängende Lesestücke eingestreut. Das »Wichtigste über die Aussprache« ist freilich ein sehr dunkler Punkt in dem Buche, den ich gern vermifst hätte.

IX.

F. Hornemann. Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten. Hannover. Verlag von C. Meyer (Gustav Prior). 1885.

Das Buch bietet mehr, als man nach dem Titel erwartet. Der Verf. beschäftigt sich nämlich mit zwei an und für sich verschiedenen Fragen, die er aber in Zusammenhang zu bringen weifs. Es handelt sich nämlich in dem Schriftchen einerseits um den Nachweis der Notwendigkeit einer Ersetzung des Gymnasiums und Realgymnasiums durch eine Einheitsschule, andrerseits um eine Reform des sprachlichen, speziell des französischen Unterrichts in seiner Methode. In einen Zusammenhang werden diese beiden Fragen dadurch gebracht, dafs die Notwendigkeit nachzuweisen versucht wird, in der Einheitsschule komme den Realwissenschaften und den neueren Sprachen, unter diesen besonders dem Französischen, eine mafsgebende Stellung zu; um diese Stelle voll und ganz ausfüllen zu können, bedürfen die neueren Sprachen, beziehungsweise das Französische einer gründlichen Reform des gesamten Unterrichtsganges.

Die Hauptforderungen, welche der Herr Verfasser im ersten Teile seiner Arbeit bezüglich der Einheitsschule stellt, hat er in folgenden Sätzen zusammengefafst:

1. Es ist innerlich notwendig, dafs an Stelle des Gymnasiums und Realgymnasiums wieder eine gemeinsame Lehranstalt für alle höher Gebildeten tritt.

2. Diese Lehranstalt wird im allgemeinen dem jetzigen Gymnasium ähnlich sein, weil das Griechische für unsere allgemeine höhere Bildung unentbehrlich ist.

3. Sie mufs aber den Forderungen der Gegenwart dadurch Rechnung tragen, dafs sie die Realwissenschaften und die neueren Sprachen stärker berücksichtigt als das heutige Gymnasium. Der Raum dazu mufs gewonnen werden durch Schwächung des Lateinischen.

4. Die Methode des Sprachunterrichts mufs sich dem Zuge der Zeit entsprechend ändern. Ueberall, wo eine bedeutende Anregung des historischen Sinnes, des ästhetischen, ethischen oder religiösen Gefühls davon zu erwarten ist, mufs der Inhalt und der ästhetische Charakter der Litteraturwerke vorwiegend betont werden. Deshalb ist die Pflege der Grammatik namentlich im Griechischen möglichst einzuschränken.

5. Wo dagegen, wie beim Lateinischen, der Wert des Studiums vorwiegend auf Seiten der logisch-formalen Bildung liegt, ist die konstruktive oder Übersetzungsmethode auf die oberen (und mittleren) Klassen zu beschränken, in den unteren aber eine Annäherung an die natürliche Methode der Spracherlernung nach den Vorschlägen von Perthes durchzuführen, dadurch wird die intellektuelle und ethische Bildung in gleichem Mafse gefördert."

Einige Bemerkungen möchte ich mir doch zu diesen Forderungen gestatten. Was zunächst die Einheitsschule anlangt, so will mir doch

scheinen, als ob sie im ganzen genommen nur ein Traum sei. Es mag ja ganz hübsch sein, sich auszumalen, wie die gesamte höhere Bildung wiederum von einem Mittelpunkte aus sich ergösse über alle, die sie begehren, d. h. über alle, welche sich einem höheren Lebensberufe widmen wollen oder auch in der glücklichen Lage sind, eine höhere, allgemeine Bildung nur um ihrerselbstwillen suchen zu können. Dazu aber kann es nach meiner Überzeugung unter den heutigen, eigenartigen Kulturverhältnissen nicht wieder kommen. Denn was man auch immer unter dem Begriff dieser allgemeinen Bildung zusammenfassen mag, eines Merkmals darf sie nimmer entbehren, nämlich: dafs sie alle diejenigen, von denen sie aufgenommen werden soll, also die Zöglinge der höheren Schulen so weit auf einen höheren Beruf vorbereitet, dafs sie ohne Schwierigkeit in dessen eignes Studium eintreten können. Das hat das humanistische Gymnasium bekanntlich zuletzt nicht mehr voll erfüllen können und so wurde das Realgymnasium zu einer notwendigen Ergänzung des Gymnasiums. Das wird aber auch die Einheitsschule des Verf. nicht erfüllen können: dazu sind eben die Verzweigungen des modernen höheren Geisteslebens zu zahlreich, zu mannigfach und zum Teil einander zu entgegengesetzt. Auch lassen die Forderungen, die der Verfasser für seine Einheitsschule aufstellt, doch noch recht sehr eine Diskussion zu. Da ist zunächst die Forderung des Griechischen, welches für unsere höhere allgemeine Bildung unentbehrlich sein soll. Wenn die Forderung lautete, die Bekanntschaft mit der griechischen Kultur ist unserer höheren Bildung noch unentbehrlich, so könnte man sich einverstanden erklären; so aber nicht. Denn der Sinn der Forderung kann doch nur sein sollen, dafs zum Begreifen der griechischen Kultur die Kenntnis der griechischen Sprache unentbehrlich ist. Da nun die griechische Kultur für unsere höhere Bildung unentbehrlich ist, so ist es auch die Kenntnis der griechischen Sprache. Und hieran zweifle ich durchaus. Denn zunächst behaupte ich, dafs, wenn bisher — wofür ich aber durchaus nicht einstehen will — wirklich eine weitergehende Kenntnis und ein tieferes Verständnis der griechischen Kultur unter unsern höher Gebildeten bestanden, dieselben in den allermeisten Fällen nicht erworben wurden vermittelst der griechischen Sprache. Denn diese ist den höher (Gymnasial-) Gebildeten lange nicht in dem Grade bekannt, dafs sie zu einer fruchtbringenden Einsicht in die griechische Kultur verhelfen könnte; so viel lernt der Durchschnittsgymnasiast gar nicht von der Sprache eines Demosthenes, Thucydides, Sophokles, Pindar, Homer. Auch auf des Verfassers Einheitsschule, wo das Griechische nach neuen Grundsätzen, die auch ich übrigens für die richtigen halte, betrieben werden soll, wird der Erfolg in der Aneignung der Sprache am Ende der Lehrzeit doch nicht in dem Mafse gröfser als bisher sein, dafs der Schüler ohne weiteres und auf eigene Faust an eine Aneignung des griechischen Geistes gehen könnte, ohne erst noch weitergehende Studien der Sprache zu machen. Ja, wenn dies auch nicht einmal nötig wäre, wenn es nach Verlassen der Schule sich auch nur darum handelte, die Werke der Griechen zu lesen — auf der Schule kann das ja leider nur allzu bruchstückartig geschehen, so dafs dem Schüler da kaum eine Ahnung von der Fülle, dem Reichtum der griechischen Literatur aufgeht — und auf diese Weise eine wahrhafte Bekanntschaft mit der griechischen Welt zu erwerben mit all den Herrlichkeiten des unvergleichlichen Genusses, so würde daraus ebensowenig etwas werden, wie heutzutage, wo die erworbenen griechischen Kenntnisse nicht dazu ausreichen. Denn gerade so wie heute, würde auch von den Schülern der Einheitsschule, abgesehen von einem kleinen glücklich zu schätzenden Prozentsatz, die Mehrheit nach Verlassen der Schule, ich will nicht sagen, keine Lust verspüren, sondern keine Zeit haben, sich mit einem weiteren Studium der griechischen Literatur

abzugeben; sie werden vielmehr gerade in dem Augenblicke, wo die eigentliche geistige Reife für ein wahrhaft fruchtbares Verständnis der Griechen eintritt, die Beschäftigung damit aufgeben müssen, weil das Leben mit andern Aufgaben und Forderungen an sie herantritt. Gegen die harte Not hilft eben aller Idealismus nichts und selbst den friedlichen Schulmeister, mit kargem Gehalt und zahlreicher Familie, zwingt der unerbittliche Kampf ums Dasein nach seiner Pfeife zu tanzen; erst nachher, wenn etwan Zeit und Kraft noch reicht, darf er sich ergehen auf den sonnigen Gefilden Griechenlands, leider so selten, dafs, je länger je mehr, die Möglichkeit, sich dort zurecht zu finden, abhanden kommt. Wenn es also wirklich einmal zur Errichtung von Einheitsschulen kommen sollte, was ich unbedingt bezweifle, so könnte das Griechische, wenn es nur die Aufgabe hätte, die Kenntnis der griechischen Kultur zu vermitteln, keinen Platz unter den obligatorischen Lehrgegenständen haben, weil es die gestellte Aufgabe nicht lösen könnte. Deshalb brauchte man nun ja noch keineswegs es aufzugeben, die Schüler mit der griechischen Kultur bekannt zu machen; es müfste eben ein andrer Weg gefunden und eingeschlagen werden. Und da möchte ich daran erinnern, dafs doch auch die ganze christlich-religiöse Bildung Gemeingut nicht nur der höher Gebildeten, sondern des Volkes geworden ist, nicht vermittelst Kenntnis des Griechischen und Hebräischen, sondern vermittelst deutscher Übersetzungen der Urschriften, vor allem durch die Bibelübersetzung Luthers, trotzdem diese an nicht unerheblichen Mängeln, ja Fehlern leidet.

Ich will ja durchaus nicht verkennen, dafs ein Teil der von den Griechen erreichten Kulturvollkommenheit in der kunstvollen Gestaltung ihrer Sprache selbst mit liegt, der demjenigen also verloren geht, der diese nicht kennt. Indessen dieser Teil geht auch dem Griechisch lernenden Schüler so ziemlich gänzlich verloren, da ja doch die sprachliche Durchbildung im Griechischen bei der Mehrzahl der Abiturienten keine derartige ist, dafs von einer Fähigkeit selbständiger Würdigung des griechischen Sprachbaues die Rede sein dürfte. Dieser Verlust ist zu bedauern, aber als einen wesentlichen, nicht zu verschmerzenden kann ich ihn nicht anerkennen. Der eigentliche Kern der Sache, der bleibende, ewig wertvolle Ideeninhalt des Hellenismus, der als wirklicher Quell sittlicher Veredlung, wahrer, freier Menschlichkeit unserer Jugend geboten und von ihr aufgenommen werden soll, kann in hinlänglicher Weise durch Übersetzungen zugänglich gemacht werden. Und hier würde sich nun für die Altphilologen ein weites Gebiet der edelsten und fruchtbringendsten Thätigkeit öffnen, wenn sie die Fülle ihrer Kenntnisse und die Schärfe ihres Geistes, die heut zu Tage nur zu oft in fruchtlosen Haarspaltereien und unerbaulichen Wortklaubereien nutzlos abgestumpft wird, verwenden wollten, die Schätze der griechischen Literatur für das deutsche Volk durch mustergültige Übersetzungen zu heben, mustergültig, indem sie, von jedweder philologischer Pedanterie frei, nur den wahren Kern mit dem edlen Gewande unserer schönen Muttersprache bekleideten. Wahrlich, sie würden so mehr nützen für die Kenntnis und allgemeine Verbreitung der griechischen Kultur, als jemals durch allen Unterricht im Griechischen an unseren Gymnasien geschehen ist, und an etwaigen Einheitsschulen des Verfassers geschehen kann.

Eine wichtige Neuerung gegenüber dem Lehrplane der jetzigen Gymnasien verlangt der Verfasser für seine Einheitsschule, indem er dem Französischen eine ganz hervorragende Stellung darin anweist, und zwar auf Kosten des Lateinischen. In diesem Punkte würde ich im Ernstfalle ganz auf Hornemanns Seite stehen, und zwar weil ich glaube, dafs diese Forderung wirklich praktischen Untergrund hat, insofern das moderne Leben mehr und mehr zur gründlichen Erlernung moderner Sprachen hindrängt, und unter diesen das Französische einstweilen noch den

Vorzug in Anspruch nehmen darf. Der Verfasser sucht seine Forderung sehr eingehend zu begründen, und in den meisten Punkten kann man sich mit seiner Beweisführung einverstanden erklären. Es wird zunächst dargethan, dafs das Französische, wie auch das Englische, das aber aus innern und äufsern Gründen vom obligatorischen Unterrichte ausgeschlossen werden mufs, bisher mit Unrecht in eine besondere Verbindung mit dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen gebracht und zur Grundlage (?) des Realgymnasiums gemacht worden, während es gerade in das Gymnasium aus ähnlichen Gründen hineingehöre wie die klassischen Sprachen selbst. Das Französische gehöre zu den philologisch-historischen Disziplinen unseres höheren Unterrichts. Sein Wert und seine Bedeutung bestehen nicht allein darin, dafs es kraft seiner eigentümlichen (modernen) Syntax als eine Fortbildung und schätzbare Erweiterung derjenigen grammatischen und logischen Erziehung erscheine, die sich im lateinischen und griechischen Unterrichte immer als besonders wirksam und geistig fördernd erwiesen hat (??), sondern besonders darin, dafs durch ein wirklich vertieftes Eindringen in den Geist der französischen Sprache, durch ein Herrwerden über dieselbe zu freiem Gebrauche; auch erst eine vollkommene Herrschaft über unsere eigene Muttersprache ermöglicht wird, und zwar so, dafs diese dadurch jene Einfachheit, Klarheit, Leichtigkeit und Rundung gewinnt, die dem Französischen durchaus den Stempel edler, hoher Kunst aufdrücken. Bei einer solchen Stellung des Französischen würde dieses aber auch andere, weitergehende Aufgaben zu lösen imstande sein. Es würde beispielsweise der Forderung v. Sallwürks gerecht werden können und ein richtiges Verständnis erzielen helfen für die moderne Geschichte, die seit der Renaissance bis zum heutigen Tage so wesentlich vom franz. Geiste beeinflufst wird. Ein solches Verständnis moderner Geschichte führe allein zum richtigen Begreifen der modernen Zustände, des modernen Geistes, deren Wurzeln vorzugsweise in den philosophischen, historischen und politischen Schriften des vorigen Jahrhunderts, vorzüglich aus denen der Franzosen hergeleitet und erklärt werden könnten. Solche Ziele lassen sich natürlich nur erreichen durch wesentliche Vermehrung der Stundenzahl gegenüber der jetzt üblichen; die Vermehrung wird gewonnen durch Einschränkung des Lateinischen, dessen Aufsatz und Sprachübungen durch franz. Aufsatz und franz. Sprechübungen ersetzt werden sollen. Dieser Tausch erscheint dem Verf. um so unbedenklicher, als die beiden Sprachen im Verhältnis naher Verwandtschaft stehen und zwar in doppelter Beziehung. Einerseits ist das Franz. abhängig vom Lateinischen als dessen Tochtersprache und lehnt sich deshalb auch methodisch an dasselbe an; andererseits ergänzt es das Lateinische und giebt uns gleichsam auf einem verwandten Gebiet zurück, was wir durch Verkürzung des Lateinischen verlieren.

Es läfst sich nun freilich nicht leugnen, dafs bei solchen Forderungen für das Französische, wie der Verf. sie stellt, das Lateinische in seiner Einheitsschule nur noch eine sehr kümmerliche Rolle spielen wird. Denn die Aufgabe, welche ihm zugewiesen wird, nämlich die der logisch-grammatischen Geistesgymnastik, vulgo formale Bildung genannt, ist doch eine recht armselige Sache; denn diese formale Bildung in der landläufigen Auffassung ist doch bei Lichte besehen ein Phantom, das in den Köpfen unphilosophischer Schulmeister entstanden, nun aber nach und nach in seiner rechten, wenig sagenden Bedeutung erkannt worden ist und gottlob immer mehr von seinem einst allmächtigen Ansehen einbüfst. In Anbetracht dieses Umstandes liefse sich vielleicht darüber reden, das Lateinische unter den obligatorischen Lehrgegenständen ganz zu streichen und seine Stunden dem Deutschen zuzuweisen. Dieser Gedanke dürfte vielleicht gerade augenblicklich auf

keinen unfruchtbaren Boden fallen. Denn man sollte meinen, dafs in einer Zeit, wo so viele Leute den Mund so übervoll nehmen von »Patriotismus«, von »nationalen Gedanken und Bewufstsein«, von »Pflichten gegen das deutsche Volk«, gerade ein glückliches Verständnis vorhanden wäre für den beschämenden Umstand, dafs in den höheren Schulen keines Kulturvolks die Muttersprache in so trauriger Weise mifsachtet wird, wie in unserem lieben Deutschland. —

Im dritten Hauptteile seiner Schrift beschäftigt sich der Herr Verf. speziell mit der Reform der Methodik des franz. Elementarunterrrichts, giebt dabei auch praktische Vorschläge und Ausführungen im einzelnen. Erfreulich ist dabei, dafs Verf. für den Anfangsunterricht im Franz. Anschlufs an die Perthes'sche Methode für das Latein verlangte, d. h. Ausgehen von der Lektüre. Nicht einverstanden bin ich mit ihm in Bezug auf die Einführung in die Lautphysiologie behufs Sicherung und Befestigung der Aussprache, wenn er sie auch nicht abgesondert vom Satze, sondern von diesem ausgehend betreiben will. Ich habe mich über diesen Punkt ausführlich ausgesprochen in meiner Abhandlung »Zur Neugestaltung des franz. Unterrichts« Programm des Realgymnasiums zu Eisenach, 1886; auch abgedruckt in der Franco-Gallia, Heft XI. und XII. Ich unterlasse daher hier näher darauf einzugehen. — Zum Schlusse möchte ich noch ausdrücklich hervorheben, dafs die Hornemann'sche Abhandlung, mag sie auch auf anderm Standpunkte stehen, doch eine inhaltreiche, lesenswerte Schrift ist.

X.

F. Hornemann: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten. II. Heft. Hannover. Verlag v. C. Meyer (Gust. Prior). 1886.

Die im Vorhergehenden näher besprochene Schrift hat in dem vorliegenden zweiten Hefte eine Art Fortsetzung erhalten. Die dort angedeuteten Gedanken, besonders des dritten Abschnittes, erhalten hier eine weitere Ausführung, z. T. allerdings auch Modifizierung, indem zunächst über den gegenwärtigen Stand der Reformbewegung referiert wird und deren Übertreibungen und Einseitigkeiten die z. T. auf unrichtiger Auffassung vom Wesen der Sprache beruhen, aufgedeckt werden. Ich freue mich, dafs der Verfasser hier einen wesentlichen Schritt zum Richtigeren gethan hat gegenüber seiner Stellung im ersten Heft. Sätze wie nachfolgende unterschreibe ich mit Vergnügen: »Alle Übertreibungen und Einseitigkeiten — — — beruhen auf der übermäfsigen Hervorhebung des lautlichen Elements, der Sprache. — — Mit Unrecht hat man versucht, die gesamte Formenlehre auf den Laut zu gründen, mit Unrecht hat man auch zur Förderung der Aussprache ein ganzes System bald von phonetischen Auseinandersetzungen, bald von Lautübungen der Lektüre voranschicken wollen; ja die Vorliebe für die gesprochene Sprache im Gegensatze gegen die geschriebene hat eine vollständige Verschiebung des Ziels des Sprachunterrichts hervorgerufen.« — Dem Sinne nach habe ich mich ganz ähnlich in meiner Abhandlung: »Zur Neugestaltung des frz. Unterrichts« ausgelassen. Des weiteren wird nachzuweisen versucht, dafs die Reformbestrebungen auch in ihrem Verlangen nach induktiver Lehrmethode zu weit gegangen sind, das richtige Mafs liege hier in der Mitte, d. h. es werde eine Reform nur dann auf Erfolg rechnen dürfen, wenn sie die neue induktive Methode vereine mit der alten synthetischen. Im Anfangsunterricht sei die Grammatik an die Lektüre anzulehnen und möglichst induktiv zu betreiben; auch bei Erlernung der Verbalflexion sei die Kraft der unbewufsten Induktion mit zu benutzen, freilich müsse dieselbe von vornherein durch Erklärung und Analyse der Formen geleitet und gefördert werden; aber mit dieser analytischen Form des Unterrichts müsse in allmählig stei-

gendem Maſse die Reflexion und die Synthese hiermit verbunden werden, bis zuletzt die letztere überwiegt. Durch diese vermittelnde Methode hofft der Verf., wie es scheint, die Anhänger der alten Methode für die Reform zu gewinnen. Ich teile seinen Standpunkt und — bei der notorischen Dickköpfigkeit oder, was mindestens ebenso schlimm ist, Gleichgültigkeit in den beteiligten Kreisen — auch seine Hoffnungen nicht: aber ich würde mich auſserordentlich freuen, wenn die Reform auch in dem Sinne und Umfange des H. Verf. erst einmal allseitig durchgeführt wäre. Der Schluſs des Heftchens wird durch eine neuartige Darstellung der französischen Verbalflexion in der Elementargrammatik gebildet. Schon im ersten Hefte hat der Verf. diesen Punkt berührt. Er scheidet zunächst die beiden Hauptthätigkeiten, aus denen das Konjugieren besteht, die Formation d. h. die Bildung der Stämme für die Hauptgruppen der Verbalformen aus dem Verbalstamme, und die Flexion, d. h. die Abwandlung dieser Stämme nach Modus, Tempus, Person und Numerus; sodann wird, soweit der gegenwärtige Zustand der französischen Sprache es gestattet, in der Flexion Tempus-, Modus- und Personenzeichen von einander getrennt. Diese Unterscheidungen werden nicht in abstrakten Regeln gegeben, sondern anschaulich in einem Paradigma. Eine räumlich bestimmte Vorstellung von diesem soll die Erlernung der Formen begleiten, sie fördern und regeln. Die Erlernung soll sich natürlich an die Lektüre anschlieſsen, es kann also der ganze Organismus des gesamten Verbs nicht sofort gebildet, sondern es müssen einzelne Teile abgesondert behandelt werden, je nach dem Vorkommen in der Lektüre. Das Paradigma hat alles beisammen an einem Orte darzubieten, was an Erläuterungen u. s. w. der kleineren Formengruppen nötig ist. Während des 1. Unterrichtsjahres wird auf diese Weise ein Bild vom ersten Haupttypus der französischen Konjugation (Verben auf -er) dem Schüler eingeprägt. Bei der allmählichen Entwicklung des 2. Hauptconjugationsbildes kann man das erste als Ausgangspunkt benutzen und, indem man auf die Unterschiede hinweist, jenes aus diesem konstruieren. Noch gröſser erweist sich der Vorteil des Paradigmas d. II. Konjugation bei Erlernung der sogenannten unregelmäſsigen Verben. Denn aus ihm ergiebt sich, daſs überhaupt alle Verben, ausgenommen die der ersten Konjugation, derselben Flexion folgen, auſser im Inf. Präs. Akt. Alle Unterschiede beruhen wesentlich nur auf Eigentümlichkeiten der Formation, die sich erklären durch das Wirken zweier Lautgesetze. So schwindet der Begriff unregelmäſsiger Verben aus der Grammatik. Ich muſs gestehen, daſs mich diese Ausführungen des Verf. sehr angenehm berührten, da ich besonders bei Behandlung der unregelmäſsigen Verben seit längerer Zeit so vorgehe und mit dem Erfolg zufrieden bin.

Die zu diesem Kapitel vom Verf. ausgesprochenen Gedanken führen ihn nun weiter zu der Forderung von Parallelgrammatiken, zunächst wenigstens für das Lateinische, Französische und Griechische. Daſs sich solche durchführen lassen werden, glaube ich wohl; daſs sie äuſserst wünschenswert und für den gesamten Sprachunterricht von dem allergröſsten Werte sein würden, darüber können wohl kaum zweierlei Meinungen bestehen. —

Auch dieses Schriftchen von Hornemann ist sehr lesenswert, mögen auch einige Punkte zum Widerspruch herausfordern.

Eisenach, im Dezember 1886.

Ludw. Baetgen.

XI.

A. Richter: Zur Reallesebuchfrage. Ein Vortrag, gehalten in der Versammlung sächsischer Schuldirektoren zu Pirna am 27. September 1886. Leipzig 1887. Max Hesses Verlag.

Die Frage über die Notwendigkeit oder Zweckmäſsigkeit eines Realien-

buchs rein sachlich zu beleuchten, war die Absicht des Verfassers. Derselbe kann sich nicht von der Notwendigkeit eines Reallesebuchs überzeugen; wohl aber ist ihm eine zweckmäfsige Unterstützung des Realunterrichts ebenso wie den Freunden des Reallesebuchs erwünscht. Er sieht aber dieses Unterstützungsmittel in den den Realunterricht begleitenden Stoffen; vornehmlich empfiehlt er die Benutzung der Schulbibliothek. Dieselbe soll dann mit dem Unterricht in organischer Verbindung stehen und durch die ausführlichen Schilderungen, Beschreibungen etc. denselben unterstützen. — Wie weit sich dieser Vorschlag verwirklichen läfst, kann hier nicht entschieden werden. Da die Reallesebuchfrage noch eine offene ist, wird der genannte Vortrag allen willkommen sein, denen es um eine Klärung derselben zu thun ist.

Eisenach. Bodenstein.

XII.

Dr. R. Staude (Direktor der Secundar- und I. Bürgerschule in Eisenach): Die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments, zusammengestellt. Dresden, Bleyl u. Kämmerer (IX. u. 204 S.) 80 Pf.

Die Vorzüge dieses Hilfsmittels beruhen in folgendem:

1) Der Text der biblischen Geschichten schliefst sich möglichst —jedoch nicht sklavisch in jedem »Und« und »Aber«, wie es z. B. Preufs thut — an die Luthersche Übersetzung an, und dieser Anschlufs wird im Fortschreiten der Erzählungen ein immer engerer. Während die biblischen Geschichten des ersten Schuljahres der kindlichen Ausdrucksweise in gewissen Grenzen Rechnung tragen, führen die Erzählungen auf den späteren Stufen zum Bibelwort hinüber.
2) Die Auswahl der biblischen Geschichten ist nach methodischen Rücksichten erfolgt. Der gemeinsame Grundstock von biblischen Erzählungen, der durch die Tradition und den Wert geheiligt erscheint, ist auch bei Staude vorhanden. Es fehlen aber mit Recht diejenigen Geschichten, die auf den oberen Stufen durch Bibellektüre zu gewinnen sind (z. B. die aus der Apostelgeschichte, Versuchung Jesu, Nikodemus).
3) Ein ins Gewicht fallender Vorzug bei Staude ist der Umstand, dafs die Form der Erzählung sehr decent ist (hier sündigen viele sonst treffliche Hilfsmittel!).
4) Am Schlufs jeder Nummer sind diejenigen Bibelsprüche, Kirchenliederverse, Sentenzen, Sprichwörter etc. verzeichnet, welche die aus der Geschichte zu gewinnende religiöse oder ethische Wahrheit passend aussprechen.
5) Verfasser vermeidet den vielfach vorkommenden Fehler, die Überschriften und Inhaltsangaben der einzelnen Abschnitte — die selbständig vom Schüler gefunden werden sollen — dem Schüler fertig vorzulegen.
6) Staudes »bibl. Geschichte« bietet den Text zu den »Präparationen« desselben Verfassers, die in unseren Kreisen als sehr wertvoll gelten und dem Unterricht vielfach zu Grunde gelegt werden. Wenn es nun auch als selbstverständlich gilt, dafs der sich vorbereitende Lehrer zunächst die zu behandelnde biblische Geschichte in der Bibel nachliest, so leuchtet doch ein, dafs mit der Einführung des genannten Lehrmittels in die Schule auch für die Präparation des Lehrers eine Hilfe geschaffen ist, die auch dem treuen Lehrer wohl zu gönnen ist.

Halle. Grosse.

XIII.

Der Fabeldichter Wilhelm Hey, ein Freund unserer Kinder. Ein Lebensbild von J. Bonnet. Gotha, Fr. Andreas Perthes 1885 (186 S.) 4 M. geb.

Die Heyschen Fabeln, zumal mit den Bildern von Otto Spekter, sind weltbekannt und enthalten für die Kinderstube einen längst gewürdigten

pädagogischen Schatz. Sie haben unsere Kinderstuben und ebenso unsere Kinder durchsonnt, in friedlicher Eroberung sind sie von Land zu Land, von Sprache zu Sprache weiter gegangen. Sie werden noch späteren Geschlechtern die Wiege erster verständiger Freude, unbefangen poetischer Anschauung und seligen Kinderglaubens werden. — So weltbekannt aber diese Fabeln sind, so wenig bekannt ist im allgemeinen der Dichter derselben. Es darf als ein Akt der Dankbarkeit und Pietät bezeichnet werden, dafs die Verlagshandlung von Fr. Andreas Perthes dem trefflichen Hey ein Ehrendenkmal in der vorliegenden Schrift gesetzt hat. Hey (geb. 1789 zu Leina im Gothaischen und gest. 1854 als Superintendent zu Ichtershausen bei Gotha) stand mit der Verlagshandlung in engem freundschaftlichen Verkehr; ihr war es deshalb möglich, ein reichhaltiges biographisches Material zusammen zu tragen, welches Bonnet mit Geschick geordnet und zu einem Ganzen verarbeitet hat. Das Bonnetsche Buch schildert in volkstümlicher Weise Hey besonders als den Freund der Kinder. Es ist ein für weitere Kreise recht geeignetes Volksbuch. Verfasser hat die Form schlichter Erzählung gewählt, die von jung und alt gern gelesen wird. Das Buch enthält eine Anzahl bisher nicht bekannter Gedichte Heys, die demselben zu besonderem Wert gereichen. Diese Liedchen zeigen, ähnlich wie die abgedruckten Briefe, in welch kindlicher Weise Hey mit Kindern umzugehen verstand. Von der heiteren, ursprünglichen Anmut der kleinen Wesen war ein Tautropfen in seine Seele gefallen oder vielmehr darin zurückgeblieben, der hell aufglänzte, sobald er mit Kindern in Verkehr trat. Interessant ist uns in der Biographie u. a. gewesen, dafs Hey, als er seine Fabeln bearbeitete und herausgab (der zweite Band erschien 1837), selbst kinderlos war. Kinder, denen sein ganzes Herz zuschlug, mit denen er so ungezwungen, so reizend umging, blieben seiner ersten Ehe versagt. »Uns wird diese Freude,« schreibt Hey, »durch das Surrogat fremder Kinder ersetzt, die wir erziehen.« Über Heys Stellung zu den Amtsbrüdern, sowie über sein Verhältnis zu den Lehrern seines Aufsichtskreises findet man in dem Bonnetschen Lebensbild das Nähere. »Wo er immer vermochte, da nahm er sich der Lehrer an, deren wichtiges Amt, die Lämmer zu weiden, in seinen Augen hochstand. Wo er immer konnte, da erleichterte er ihnen den schweren Beruf. Sie kamen nie umsonst zu ihm und rühmten seine Liebe, wie seine Gerechtigkeit. Sie wufsten, dafs auf ihn zu rechnen war, dafs er sie liebte und ihr Wirken ehrte.«

Halle. Grosse.

XIV.

Leonhardt, Dr. Carl, Vergleichende Zoologie für Schulen. Mit Berücksichtigung der formalen Stufen bearbeitet. Zweite, durchaus umgearbeitete Auflage. Mit 208 Holzschnitten. 8°. XVI. und 295 S. Jena, 1887. Fr. Maukes Verlag (A. Schenk). Preis: 2,50 M.

Das Buch ist für Schüler geschrieben, offenbar für 10—16jährige. Es enthält

I. Beschreibung einzelner Tiere (40 Arten, 64 S.);

II. Vergleichung von Arten,
   a. die zu einer Gattung gehören (44 Arten, zu 18 Gattungen gehörig, 30 S.),
   b. die zu einer Familie gehören (45 Arten, zu 22 Gruppen gehörig, 38 S.);

III. Vergleichung von Arten, Gattungen und Familien, die zu einer Ordnung (Klasse) gehören (160 S.).

Das zu Grunde gelegte System ist das der neueren wissenschaftlichen Zoologie. In Kursus I. und II. schreitet das Buch von den höheren zu den niederen, in K. III. von den niederen zu den höheren Tieren, wie es z. B. auch Altum und Landois thun. Am Schlufs steht eine Übersicht der Erdschichten nach Reihen-

folge und Mächtigkeit mit den Rubriken: Weltalter, Formationen, Gebirgsarten. Tierherrschaften.

Dieser Lehrgang für den Unterricht in der Naturgeschichte (Arten, Gattungen, System) ist der bekannte, von August Lüben vor 53 Jahren eingeführte und von den meisten Leitfäden befolgte. Es ist gegen diesen Gang mit Recht mehrfach (z. B. von Scheller) geltend gemacht worden, dafs in vielen Fällen der Familienbegriff den Schülern näher liegt und leichter gewonnen werden kann, als der Gattungsbegriff. Unsrer Ansicht nach dürfte in keinem Schulbuch diese psychologisch erklärliche und durch die Erfahrung bestätigte Thatsache ignoriert werden. Es fragt sich nun zunächst: Wodurch unterscheidet sich das Leonhardtsche Buch von den anderen ebenso gegliederten zoologischen Schulbüchern und wie sind die vom Verfasser gemachten Abweichungen zu beurteilen?

Auf dem Titel steht erstens, dafs es eine vergleichende, zweitens eine mit Berücksichtigung der formalen Stufen bearbeitete Zoologie sei. Keine Zoologie trägt diesen Titel. Sehen wir also zu! Da finden wir zu unserm Erstaunen, dafs K. I. und II. bei weitem weniger vergleichend zu Werke gehen als die entsprechenden Kurse z. B. der Lübenschen »Anweisung«. So gut wie gar nicht wird im K. I. verglichen — und doch kann und mufs man selbstverständlich den Schülern gehörig bekannt gewordene Tiere stets sofort als Vergleichsobjekte benutzen, wenn neue Arten auftreten (vgl. Lüben, Anweisung, K. I., 4. Aufl. 1879, z. B. S. 15, 24). Bei K. II. vermissen wir die übersichtliche Zusammenstellung der übereinstimmenden und der abweichenden Merkmale zweier mit einander verglichenen Arten, die wir behufs Ableitung des Gattungscharakters für nötig halten und wiederum bei Lüben finden.

Der systematische Teil (K. III.) bei L. unterscheidet sich dadurch von der Systemdarstellung anderer Leitfäden, dafs die bei einer Klasse resp. Ordnung angegebenen Repräsentanten ohne Merkmale aufgezählt sind. So finden wir das System der Käfer (S. 194) folgendermafsen dargestellt:

»1. Unterordn. Verborgen - Viergliedrige, Cryptotetramera. 1. Fam. Marienkäfer, Coccinellidae. Siebenpunkt-Marienkäfer, Coccinella septempunctata. 2. Unterordn. Verborgen-Fünfgliedrige, Cryptopentamera. 2. Fam. Blattkäfer, Chrysomelidae. Kartoffelkäfer, Doryphora. Kohlerdfloh, Haltica oleracea .....«

Nun enthält aber die ausführliche, einer solchen systematischen Gliederung der Tiergruppe immer direkt vorangehende Charakteristik, z. B. wieder der Käfer, nicht blofs das allen Arten Gemeinsame, sondern es werden darin zugleich abweichende Eigenschaften in Gegensatz zu einander gestellt, wie S. 192:

»Fühler, Ohren, Augen. Die gegliederten Fühler sind fadenförmig — Laufkäfer, Bockkäfer — oder keulenförmig — Totengräber, Marienkäfer. — Beim Maikäfer ist die Keule in Blätter zerfallen. Die Fühler dienen allen Käfern als Tastwerkzeuge. Hörwerkzeuge sind in den Wurzeln der häutigen Hinterflügel gefunden worden. Die Augen sind grofs und gefeldert.«

Wäre nun diese ausführliche Darstellung einer Tiergruppe z. B. der Käfer, von der wir hier ein kleines Stück boten, derart, dafs alle zur Einteilung der Ordnung (bez. Klasse) in Unterordnungen und Familien (bez. Ordnungen) zu benutzenden Merkmale darin enthalten wären und zwar als Merkmale bekannter, typischer, den Schülern bekannter Arten, so wäre wirklich der systematischen Einteilung vorteilhaft vorgearbeitet worden. Meistens aber treten in dieser Darstellung sogleich Ordnungs- und Familiennamen auf, die den Schülern an und für sich sowohl wie auch ihrem Begriffsinhalt nach unbekannt sind. Was giebt denn aber Unbekanntes mit Unbekanntem verglichen? Wie die Familien- und Ordnungs-, so springen auch die Klassen- und Stammesbegriffe nicht durch Vergleichung

heraus. Es finden sich wohl in den »Aufgaben« (z. B. S. 281) darauf bezügliche Hinweise, Verf. hätte aber mindestens an einem Beispiele mittels geschickter typischer Anordnung (in vertikalen Kolumnen) dies zeigen müssen.

Nur ein Irrtum ist, dafs Verf. glaubt, mit seinem Buche werde dem Schüler »nicht ein fertiges Lehrgebäude in die Hand gegeben«, sondern er erarbeite es sich selber (vgl. Vorwort S. V). Das Epitheton »vergleichend«, welches L. im Titel des Buchs gebraucht, kommt jeder andern nicht gerade unvernünftigen Schulzoologie aus der neueren Zeit auch zu. Dafs man nur durch Vergleichungen zu Begriffen kommen kann, ist eine längst bekannte, ja schärfer als von L. erfafste und längst in Praxis und Litteratur bethätigte Sache. Nur ein im Unterricht und in der Unterrichtslitteratur gänzlich Unbewanderter könnte glauben, dafs vor L. noch keine vergleichende Zoologie getrieben und geschrieben worden wäre.

Schon oben boten wir ein paar Sätze aus der »vergleichenden Darstellung«. Hier noch Einiges zu ihrer Beurteilung: Kann man ernstlich Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack mit einander vergleichen, z. B. sagen, eines Tieres Gesicht sei stärker als sein Geruch (S. 30, 35, 47)? — »Wölfe und Füchse heulen bei Hunger und grofser Kälte, manche Hunde beim Anhören der Musik« (S. 71). — »Die Ringelnatter schwimmt, taucht und klettert gut, die Kreuzotter geht nicht ins Wasser« (S. 114). (Die Ringelnatter geht gern ins Wasser, schwimmt und taucht gut, die Kreuzotter geht freiwillig nie ins Wasser, schwimmt aber ebenso gewandt, wenn sie hinein geworfen wurde.)

Wie steht es mit der »Berücksichtigung der formalen Stufen?« Jeder, der das Buch in die Hand bekommt, vielleicht es sich gerade wegen dieses Titelzusatzes hat schicken lassen, wird blättern, immer begieriger blättern und nichts davon finden, nicht ein einziges Beispiel, an dem die Anwendung der formalen Stufen auf zoologischen Stoff gezeigt worden wäre. Wahrscheinlich hat sich Verf. gesagt, sein Buch werde besser »gehen«, wenn so etwas auf den Titel gedruckt werde. Schaden kann der Herbart-Zillerschen Pädagogik in Rede stehende Arbeit höchstens dadurch, dass jemand, der noch gar nichts von ihr weifs, ganz falsche Ideen von ihr bekommt. Wenn aber L. glaubt, er habe wirklich die formalen Stufen berücksichtigt, so verwechselt er wahrscheinlich mit ihnen den Lübenschen Gang, den er, wie vorn gezeigt, zu Grunde legte. Im Vorwort spricht Verf. Einiges von Formalstufen, aber sehr unklar. Wir verweisen ihn auf Zillers didaktische Schriften, Reins u. s. w. »Schuljahre«, Wigets Abhandlung, durch welche er sich volle Klarheit verschaffen kann. Ist nicht vielleicht das ohne alle Berücksichtigung der formalen Stufen gearbeitete Manuskript ganz fertig gewesen, als sich Verf. zu obigem Wortlaut des Buchtitels entschlofs, und hat er sich nicht erst dann gesagt: Etwas von den Formalstufen mufs aber doch innerhalb des Buchumschlags stehn — da schreibst du eben etwas davon in die Vorrede!?

Wesentlich abweichend aber von Lüben, Polack, Wossidlo und vielen andern ist die bei der Beschreibung des Individuums wie auch bei der Darstellung einer kleineren oder gröfseren Tiergruppe innegehaltene Disposition. Wir finden die in der Tabelle auf nächster Seite gegebene Ordnung.

Aber dies sind keineswegs die einzigen Stellen, an denen verschiedene Dispositionen auftreten. Wer das Buch vergleichend durchblättert, wird andere Abweichungen in Menge finden. Wie konnte da im Vorwort (S. V) gesagt werden: »Bei allen Betrachtungen ist eine feststehende Ordnung innegehalten. Sie hindert ein verwirrendes Hin- und Herfahren, giebt dem Schüler die Richtung an, die er seinem Denken geben soll, und nötigt ihn nur dahin zu sehen, wohin er eben sehen soll. Ferner erleichtert sie ihm wesentlich

I. Kursus, S. 9, 10.	Zusammenstellung, S. 132—134.	III. Kursus, S. 195—197.	Zusammenstellung, S. 286 ff.
Verbreitung. Grösse. Gestalt. Körperbedeckung. Hauptteile. Sinneswerkzeuge. Nahrung. Gebifs. Fleisch. Körperstütze. Fortbewegungs-werkzeuge. Schwanz. Fortpflanzung. Geistiges Wesen.	Verbreitung. Körperdecke. Körperstütze. Hauptteile. Sinneswerkzeuge. Atmung. Speise. Mundteile. Darm. Herz. — Blut. — Muskulatur. Fortbewegungs-werkzeuge. Fortpflanzung.	Verbreitung. Körper: Grösse, Bedeckung, Hauptteile. Sinneswerkzeuge. Ernährrung: Nahrung, Mundteile, Ernährungs-kanal. Fortbewegung. Blut. Atmung. Skelett. Muskeln. Nervensystem. Geistiges Wesen. Fortpflanzung. Entwicklung.	Verbreitung. Grösse. Körperbedeckung. Muskeln. Skelett. Nervensystem. Sinneswerkzeuge. Atmung. Verdauungswerk-zeuge. Blut. Herz. Kreislauf des Blutes. Fortpflanzung.

»das Sichaussprechen«, sowie die Reproduktion und endlich giebt sie ihm aber auch bei der Arbeit eine gewisse Selbständigkeit und dadurch eine erhöhte Freudigkeit« Nirgends habe ich eine in logischer wie pädagogischer Hinsicht schlechtere Disposition und ein so prinziploses Verfahren finden können wie im Buch des Herrn Dr. Leonhardt. — Er versucht konsequent die Funktion oder etwaige Lebenseigentümlichkeiten eines Körperteils, sogar kommerzielle, industrielle, kulturhistorische, teleologische Notizen gleich an die morphologische Beschreibung des betr. Körperteils anzuschliefsen, z. B. ist bei der Bedeckung des Hasen auch von der Benutzung und dem Preise des Balges, bei der Farbe des Rindes von der göttlichen Verehrung eines schwarzen Ochsen in Ägypten, beim Mund von der Stimme, bei den Ohren des Hirsches von seiner Vorliebe für Musik, bei den Flügeln und Beinen auch vom Fliegen, Laufen, Ziehen die Rede; beim Schwanz des Hundes von seinen Bewegungen und den durch sie ausgedrückten Stimmungen, beim Fleisch des Pferdes von seiner Verwendung als menschliches und tierisches Nahrungsmittel u. s. w.

Im Unterricht ist das Anatomische von dem Physiologischen (Biologischen) gewifs nicht zu trennen, aber es mufs wohl meistens von dem Physiologischen ausgegangen und zum Anatomischen fortgeschritten werden. Notizenkram („zur Belebung des Unterrichts") ist streng zu vermeiden. Für einen gedruckten Leitfaden viel geeigneter als die L.'sche ist eine solche Disposition:

I. Körperbeschreibung des Tieres.
  a) Äussere Beschaffenheit: Gröfse, Gestalt, Bedeckung, Farbe, die einzelnen Teile.
  b) Innerer Bau: Ernährungs-, Blutgefäfs-, Nervensystem.

II. Vom Leben des Tieres.
  1. Leben des Tieres an und für sich:
    a) physisches: Ernährung, Fortpflanzung;
    b) geistiges.
  2. Leben des Tieres in Beziehung
    a) zu den Pflanzen,
    b) zu andern Tieren,
    c) zum Menschen.*)

*) Die psychologische Durcharbeitung des Stoffes pflegt von Punkt II, 2. c) auszugehen.

Wenn im Lehrbuche eine solche Disposition angewandt wird und die einzelnen Rubriken durch Ziffern kenntlich gemacht werden, so ist ein Hinweis von einer bestimmten Stelle in I. auf eine bezügliche Stelle in II. (u. umgekehrt) behufs Darstellung des organischen Zusammenhangs leicht möglich. Was bei L.'s Disposition herauskommt, wollen wir an zwei Beispielen zeigen: »Ernährung (der Laufvögel). Die Strausse fressen Pflanzen, Insekten und kleine Wirbeltiere. In den Einfriedigungen füttert man sie mit Klee, Bohnen und Rüben. Hinterher verschlucken sie Steine, Muschelschalen u. dergl. Der Schnabel der Schnepfenstrausse ist lang und dünn, bei den übrigen ist er kurz. Die Spitze des Oberschnabels greift mehr oder weniger hakig über. Die Schnabelspalte ist weit. Die verschluckten Steinchen dienen zum Zerreiben der Speise im Magen« (S. 231). (Nagetiere:) » . . . . Der Siebenschläfer wurde von den Römern gemästet. Springmäuse fallen massenhaft den Brillenschlangen zur Beute, Lemminge und Mäuse den Raubvögeln. Die Ratten übertragen die Trichinen auf Schweine. Ober- und Unterkiefer sind in starkem Bogen nach oben und unten gekrümmt. Bei Hasen und Eichhörnchen befinden sich über den Augenhöhlen am Schädel flügelartige Fortsätze« (S. 272). Vgl. hierzu weiter unten: Stil.

Weshalb sich Verf. einer Darstellung der Anatomie und Physiologie des Menschen, dieses wichtigsten Vergleichsobjekts, ganz und gar enthalten hat, ist uns unerfindlich. Wir meinen nicht, dafs der Mensch in das System der Tiere hätte aufgenommen werden sollen, aber als Schlufskursus konnte diese nun einmal und mit Recht in der Schule zu behandelnde Materie betrachtet werden. Mit der Wahl der Tierarten und der von ihnen anzugebenden morphologischen Merkmale, physiologischen und biologischen Verhältnisse sind wir im allgemeinen einverstanden, und wollen wir uns hier auf kleine Ausstellungen, die man ja bei jedem Buche machen kann, z. B. dafs beim Maikäfer die leichte Unterscheidung des ♂ und ♀, beim Biber Aufenthaltsgebiete (wie Donau und Weser) weggelassen sind, nicht ausführlich einlassen.

Die getroffene Reihenfolge aber der Objekte entspricht nicht ganz unsrer Ansicht: Als erstes Individuum wurde der Schimpanse gewählt. Ein einheimisches, der Betrachtung in natura stets zugängliches, bereits im Erfahrungskreis aller Schüler befindliches Säugetier ist gewifs für den Anfang besser. Den Maikäfer mufs man sicher vor der Honigbiene bringen seines Auftretens im Mai, seiner leichter überschaubaren Körper- und seiner einfachen Lebensverhältnisse wegen. Die Reihenfolge mindestens der im ersten Kursus zu behandelnden Tiere hat in der Erziehungsschule jedenfalls nicht die Fachwissenschaft (wie es in dieser »vergl. Zool.« geschieht), sondern die Pädagogik zu bestimmen. — S. 36 (K. I) wird gesagt: »Kein Vogel hat Ohrmuscheln.« Zu diesem Satze kann man erst später kommen. Die Wörter Chitin und Chitinpanzer treten bereits in K. I (S. 58, 63 u. s. w.) auf, ohne aber einer Erklärung gewürdigt zu werden; weshalb nicht »hornig«, „Hornpanzer?" Überhaupt scheint mir K. I mancherlei zu enthalten, was für die betr. Altersstufe der Schüler zu schwierig bez. rein verbalistisch ist, z. B. auch die Schilderung der Mundteile des Maikäfers. Die (S. 131) gegebene Mitteilung, die harte Krebskruste bestehe »aus Chitin, kohlensaurem und phosphorsaurem Kalke«, ist für K. II entschieden zu hoch. Andrerseits enthält K. III manche Angaben, die, weil ganz elementar und aus K. I und II hinreichend bekannt, einen kürzeren Ausdruck zu Gunsten anderen Stoffes vertragen konnten. Oft konnte von K. III auf die vorhergehenden Kurse verwiesen werden; Verweisungen aber von K. I und II auf K. III sind uns nach der prinzipiellen Anlage des Buchs unverständlich. Sicher zu kindlich für K. III sind Sätze wie: »Auch trägt mancher Knabe auf seinem Schulränzchen ein Stück eines Seehund-

felles« (S. 258). Jedem kleineren Abschnitte (in allen drei Kursen) sind »Aufgaben« angehängt (Aufgaben zu Beobachtungen, Forderung systematischer Zusammenstellungen, Zeichenaufgaben). Sie haben im allgemeinen unsern Beifall. Aber auch in ihnen vermissen wir den Fortschritt vom Leichten zum Schweren; die Frage z. B.: »Wodurch drückt das Schwein sein Wohlbehagen aus?« — erscheint uns in dem etwa für Obertertianer bestimmten K. III ein wenig komisch.

Gerade an ein Schülerbuch mufs auf jeden Fall die Anforderung gestellt werden, dafs es ganz und gar frei von sachlichen Fehlern sei. Herr Dr. Leonhardt nimmt es mit der Richtigkeit des Materials nicht überall streng genug. Hierzu einige Beispiele. In der Beschreibung des Haushundes (K. I) S. 11 ist das Gebifs richtig angegeben: Schneidezähne $\frac{6}{6}$, Eckz. $\frac{1}{1}$, Lückenz. $\frac{3}{4}$, Reissz. $\frac{1}{1}$, Mahlz. $\frac{2}{2}$, also: $\frac{2.1.3.1.6}{2.1.4.1.6}$, S. 71 (K. II) ist die Zahnformel falsch: $\frac{2.3.1.6}{2.4.1.6}$, weil die Reifszähne fehlen. Schlagen wir dagegen S. 269 (K. III) auf, so finden wir in der Beschreibung der Raubtiere: »Stets sind in einem Kiefer 6 kleine Schneidezähne, 2 grofse Eckzähne und 4 grofse zackige Reifszähne vorhanden.« — Die Behauptung: »Hermeline und Wiesel sind im Sommer braungelb, im Winter weifs wie Schnee gefärbt« (S. 268) ist nicht richtig; auch die Behauptung, es gäbe bei uns »manchmal ganz weifse Wiesel« (S. 9) ist falsch. — S. 14 heifst es, die meisten Pferde würden in Rufsland, die wenigsten in Italien gehalten. Kann das Verf. nachweisen? — Die hakige Spitze des Bussardschnabels (S. 35) reicht bei weitem nicht 5 cm über den Unterschnabel. — Es ist sehr vielen Schülern bekannt, dafs der Maikäfer nicht, wie S. 60 und 128 angegeben, nur im Mai »zu sehen und zu hören« ist. — Haben die weifsen Mäuse und die weifsen Kaninchen »rote Augäpfel«? (S. 271.) — Sachverständige können die Ansicht L.'s (S. 11), es sei »eine durchaus verwerfliche Unsitte«, dafs man Hunden die Ohrmuscheln verstutzt, mit guten Gründen widerlegen; gegen das Verstutzen des Schwanzes eifert Verf. nicht. — Der Schimpanse (S. 65) ist nicht »wenig«, sondern 50 cm über ein Meter hoch. — Da man in Deutschland vielerorts Seidenspinnerzucht treibt, darf man doch nicht sagen: »den Seidenspinner finden wir bei uns gar nicht lebend« (S. 123)! — Ist der Schwan ein nützliches Haustier zu nennen? (S. 236.) — Die S. 295 stehende, der »vergl. Zool.« von 1883 entlehnte geologische Übersicht enthält verschiedene grobe Fehler, die Verf. in den 4 Jahren gewifs hätte finden können. Es werden darin „Gebirgsarten" genannt: Angeschwemmtes Land, Braunkohlengebirge, Quadersandstein, Wealden, Lias, Rotliegendes, Schiefergebirge, Gneisgebirge u. s. w. In jedem geognostischen Werke hätte Verf. nachsehen können, dafs man unter Gebirgsarten (a. Felsarten od. Gesteine, b. Steinschutt u. Erdbodenarten) diejenigen Erdrindemassen versteht, die einen wesentlichen Anteil an der Zusammensetzung der Erdrinde nehmen; dafs aber „Formationen", weil sie aus verschiedenen Gebirgsarten bestehen, keine Gebirgsarten sind.

Nun einige Beispiele, die sich an die sachlichen Fehler eng anschliefsen: Die Schweizerkäse »haben die Gröfse eines Wagenrads« (S. 17). — Im Winter wird »ein Hasenbalg mit 50 Pf. bezahlt« (S. 17). — »Der Edelfink gehört zu den wenigen Vögeln, welche jedes Kind kennt« (S. 23); »das Rotkehlchen besitzt die Zuneigung wohl aller Kinder« (S. 27); es benutzt seinen Schnabel eifrig zum Singen (ebda). — Vom Aufenthalt der Stubenfliege wird nur dies gesagt: »Diese Fliege treffen wir besonders in Bauernstuben an, welche in der Nähe von Viehställen sich befinden« (S. 56). — »Die Amsel findet sich überall in Anlagen, Gärten, Feldgehölzen und Wäldern» (S. 28). — Nach S. 61

kommt die Kreuzspinne in neuen Häusern nicht vor. — Die Maikäferlarven haben im dritten Jahre »die Stärke eines kleinen Fingers« (S. 61) — gewifs ein unbrauchbarer weil ganz ungenauer Vergleich. — Hunde (S. 12) werden »im Norden sogar an Schlitten« gespannt (sogar in Jena!). — »Kohlenformation« (S. 187) ist doppelsinnig. — Weshalb nennt Verf. die Arbeitsbienen bald »Arbeiter«, bald »Arbeiterinnen«? — Nach S. 71 trug Karl der Grofse im Winter gewöhntich einen Wolfspelz, nach S. 268 einen Otterpelz.

Hier eine Reihe von Beispielen von den vielen Stellen, an denen gegen Stil und Grammatik verstofsen ist: »Der Schwanz (des Haushundes) ist ungefähr so lang als der Rumpf. Der Hund verrät dadurch seine Freude und Traurigkeit.« — »Die Augen bleiben gewöhnlich noch 9 Tage nach der Geburt geschlossen. Bald versuchen sie (!) der nährenden Mutter nachzulaufen. Freilich überschlagen sie sich da noch manchmal, wie das eben bei kleinen Kindern ist« (S. 12). — »Im Fressen sind sie äusserst genügsam und nähren sich nur von Pflanzenkost« (S. 20). — „Der Grünspecht ist ein Höhlenbewohner und Höhlenbrüter. Eine solche stellen sich Männchen und Weibchen gemeinschaftlich ... her.« (S. 34.) — »Diese Tiere treten nämlich mit den Hinterfüfsen mit der ganzen und mit den Vorderfüfsen mit der halben Sohle auf« (S. 70). — (Elefant:) »Das Fleisch kann nur vom Rüssel junger Tiere genossen werden« (S. 73). — »Pferde richten da dann oft grofses Unheil an« (S. 75). — »Das Reh ist gar nur 70 cm hoch« (S. 76). — »Wohl helfen die Männchen beim Bauen, nicht aber am Brüten« (S. 90). — »Die hakige Spitze dient zum Zerreifsen der Beute. Die des Bussards besteht hauptsächlich in Mäusen. . .« (S. 103). — »Wildgänse lassen sich vom Jäger sehr schwer überlisten, da sie Wachen aufstellen. Leichter gelangen sie während der Mauserzeit zum Schusse« (S. 109). — »Der Schweif wird von den Pinguinen zur Stütze benutzt« (S. 234). — »Die Jungen sind sofort behende Schwimmer und werden bald solche Taucher« (S. 234). — »Die Rohrdommel macht in der Nacht ein trommelndes Geschrei« (S. 239). — »Die Stimme des Löwen ähnelt dem Rollen des Donners; dabei hält er den Rachen nach der Erde hin« (S. 269). — Entschieden unerlaubt ist die Anwendung der Wörter »Eingelenkung« für Einlenkung oder Einlenkungsstelle (S. 63, 269), »Humpeln« für ungeschicktes Fortbewegen (S. 32), »quer« als Adjektiv (S. 55, 129), »fördern« in solchen Sätzen: »der Trab der Strausse fördert ungeheuer« (S. 231); ferner: »obenher« statt oben (S. 111, 115); »zach« für zähe.

»Manche Leute lernen ihnen verschiedene Kunststückchen« (S. 30), — »von derselben Gröfse (Farbe u. s. w.) — als« (S. 41, 56, 109 u. s. w.); »nicht so — als« (S. 96). — »Man milkt die Schafe (S. 100), — »mehr bauchiger« (S. 115) — Jungen statt Junge (S. 118). — »Er versteckt sich daher unter Steine, in Mauerlöcher oder faulem Holze« (S. 129). — »Der Hals ist . . . beim Kamel und Giraffen sehr lang« (S. 261); »dem Maulwurf und Wasserspitzmaus fehlen sie« (S. 273). Weifs Verf. nicht, dafs es die Girafe und die Maus heifst? — »Der Hund kennt und gehorcht seinem Herrn« (S. 39). — »Die silbergraue Unterbrust und Bauch sind sehr zart dunkler gewässert« (S. 41). — »Das jüngste Geschwister bleibt . . .« (S. 24). — Die gemeinsamen Merkmale von Eidechse und Blindschleiche sind: »Mit Hornschuppen bedeckt, frei beweglichen Augenlidern, Trommelhöhle, angewachsenen Zähnen, zweispitzigen Zunge« (S. 115).

Recht störend ist das sehr häufig zu findende, ganz unüberlegte Abbrechen des Textes und Beginnen eines neuen Absatzes. Eng Zusammengehöriges wird dadurch zerrissen, statt dafs das Absetzen als Mittel benutzt würde, die stoffliche Gliederung nach der einmal gewählten Disposition übersichtlich zu machen. Hierzu nur ein Beispiel (S. 58): »Sind diese (Honigbehälter) ge-

schlossen, so werden sie durch die kräftigen Oberkiefer aufgebissen.

Über denselben befindet sich die Oberlippe, unter ihnen die Unterkiefer und die Unterlippe .... Zur Wachsbereitung und zum Futter für die Brut brauchen die Bienen Blütenstaub.

Beim Honigsammeln bleibt derselbe an den Haaren der Biene hängen ...«

Gewissenhaftigkeit und Konsequenz auch im Kleinsten und Äusserlichsten halten wir bei jedem Schülerbuch für erzieherisch wertvoll. In dieser Beziehung haben wir noch mancherlei an der »vergl. Zool.« zu tadeln: 1) Die zu billigende Reihenfolge: vergleichende Darstellung, Systematik, kurze Charakteristik — ist fast überall eingehalten; am Schlufs der Behandlung einer Klasse aber ist bald eine Übersicht ihrer Haupteinteilung gegeben, bald fehlt sie. — 2) S. 204 ist der Insektencharakter vergessen worden. — 3) Auf einigen Seiten kommen sofort verständliche Wortabkürzungen vor, ohne Grund sieht man aber die betr. Wörter auf denselben Seiten wieder ausgeschrieben. Mittels geeigneter Abkürzungen kann bekanntlich viel Raum erspart und viel übersichtlicher dargestellt werden (vgl. Leunis). — 4) In K. III sind innerhalb der Rubrik »Systematik« nach den Familien- bez. Ordnungsnamen in der Regel Species als Repräsentanten angegeben (s. o. Käfer!), manchmal Gattungen, an anderen Stellen wieder gar nichts, wo mindestens ein Hinweis auf K. I u. II notwendig war. — 5) Die Überschrift S. IX und S. 95: »Vergleichung von Arten, die zu einer Familie gehören« ist falsch, da Maulwurf und Igel, Hase und Eichhorn u. s. w. nicht zu einer Familie gerechnet werden, auch in K. III von L. nicht. — 6) Es fehlen an sehr vielen Stellen Kommata, wo jede deutsche Grammatik sie verlangt. — 7) Einige dreifsig Druckfehler, die wir gelegentlich fanden und die teilweise sinnentstellend sind, dürfen gewifs in einem Schülerbuch von diesem Umfang nicht vorkommen.

Als ein Mangel ist zu betrachten, dafs ein alphabetisches Register fehlt; auch hätten wir auf den lateinischen Tiernamen Aussprachezeichen gewünscht und unter jedem Bilde in Form eines Bruches den Mafsstab der Vergröfserung resp. Verkleinerung.

Von den 208 Holzschnitten sind nur wenige, was die xylographische Ausführung und die Sauberkeit des Drucks betrifft, den Bildern z. B. der Thoméschen Lehrbücher ebenbürtig. Es scheinen zumeist recht abgenutzte Clichés von Schnitten älterer Schriften verwendet worden zu sein. Immerhin ist die Beigabe von Bildern im Text, wenn sie auch zum Teil nur eine rohe Totalauffassung der dargestellten Objekte vermitteln (z. B. Fig. 5, 6, 7) als ein Vorzug vor des Verf. »vergleichender Botanik« zu betrachten. Das Bild der Weinbergsschnecke (K. II, S. 121) wäre passender für K. I (S. 53) gewesen. S. 280 steht, die Arme des Schimpanse reichten wenig, die des Gorilla mehr unter das Knie: nach S. 66 reichen die Gorillaarme »bis in die Mitte des Unterschenkels«. Von Figur 208 (Gorillaskelett) sagt Verf. richtig, dafs die Arme auf derselben »nur bis zum Knie« reichen. Weshalb hat Verf. nicht klar gesagt, die Gorillaarme in Fig. 208 seien irrtümlich ein paar Centimeter zu kurz gezeichnet oder weshalb (was noch besser gewesen wäre) hat er dieses falsche Bild nicht ganz weggelassen?

Unser Urteil über Dr. Leonhardts »vergleichende Zoologie für Schulen« fassen wir kurz dahin zusammen: Sie ist nicht ganz frei von sachlichen Fehlern, logisch wie pädagogisch schlecht disponiert, berücksichtigt nicht, wie nach dem Titel zu erwarten, die formalen Stufen, ist sprachlich ungemein fehlerhaft, überhaupt flüchtig gearbeitet.

Wir glauben, dafs durch vorstehende Rezension dem Herrn Verfasser ein guter Dienst erwiesen wurde für eine vielleicht bald folgende weitere Auflage seines Buchs. Wenn

ein Schulmann wie Herr Direktor Dr. Bartels in Gera, der von vielen zu den urteilsfähigsten Pädagogen gezählt wird, die »vergleichende Zoologie« ein vortreffliches Buch nennt, durch das sich Herr Dr. Leonhardt den Dank der deutschen Lehrerwelt verdient habe, kann ein guter Verkauf nicht ausbleiben.*)

Jena. Ernst Piltz.

XV.

H. E. Roscoe und **Carl Schorlemmer,** Kurzes Lehrbuch der Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft. Mit zahlreichen eingedruckten Holzschnitten und einer Tafel in Farbendruck. Achte vermehrte Auflage. Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg & Sohn. 1886.

Wenn auch der im Vorwort zur ersten Auflage stehende Satz, dafs es in Deutschland bis jetzt an einem Elementarwerke gefehlt habe, welches den unorganischen, wie organischen Teil der Chemie vom neuesten Standpunkte der Wissenschaft aus behandelt, auf die heutigen Verhältnisse nicht mehr pafst, so beweist doch die schöne Zahl der Auflagen, welche das Lehrbuch erfahren, dafs die aufstrebende Konkurrenz ihm nicht zu schaden vermocht. Es läfst dies schon von vornherein auf seine Brauchbarkeit schliefsen, wie auch darauf, dafs die Verfasser die in jedem späteren Vorworte sich findende Versicherung, das Buch sei nach dem neuesten Standpunkt der Wissenschaft umgearbeitet und ergänzt worden, auch wirklich gehalten haben. Das Buch ist für höhere Schulen bestimmt. Eine methodische Anordnung und Behandlung des Stoffes bietet es nicht. Immerhin kann es nicht nur Studierenden der Naturwissenschaften als Wiederholungsbuch, sondern auch jedem Lehrer der Chemie als Stoffsammlung warm empfohlen werden.

*) Vergl. die Beurteilung des Leonh. Buches durch Herrn Tews-Berlin in No. 3 der Berliner Pädagog. Zeitung. Der Herausgeber.

XVI.

Dr. Adolf Kleyer, die Chemie in ihrer Gesamtheit bis zur Gegenwart und die chemische Technologie der Neuzeit. Bearbeitet nach eigenem System unter Mitwirkung der bewährtesten Kräfte. Mit zahlreichen Illustrationen. Stuttgart, Verlag von Julius Maier.

Die »Chemie« von Kleyer bildet einen Teil von dessen mathematisch-technisch-naturwissenschaftlicher Encyklopädie und erscheint in Lieferungen von 25 Pf. pro Heft. Das ganze Werk zerfällt in 4 Abteilungen, wovon die erste die Elementar- oder Experimental-Chemie, die zweite die allgemeine oder theoretische Chemie, die rechnende Chemie, die dritte die analytische Chemie, die vierte die spezielle Chemie und die chemische Technologie behandelt. Bei der Bearbeitung liefs sich der Verfasser von folgenden Grundsätzen leiten:

A. »Ein Lehrbuch mufs zunächst einen möglichst klaren Überblick über den Gesamtinhalt geben.«

B. »Ein Lehrbuch soll das in ihm enthaltene Material in einer Art und Weise vorführen, dafs die Wifsbegierde des Lernenden geweckt, befriedigt und stets wach gehalten wird.«

C. »Ein Lehrbuch soll so bearbeitet sein, dafs ein erfolgreiches Studium desselben auch solchen ermöglicht ist, die nur das bescheidenste Mafs hierzu erforderlicher Vorkenntnisse besitzen.«

D. »Ein Lehrbuch soll so bearbeitet sein, dafs sich derjenige, der sich desselben zu irgend einem Zwecke bedient, sofort ‚zu Hause fühlt', dafs also bei dem Aufschlagen desselben, ‚eine bekannte Stimme' zu ihm spricht.«

Nach diesen Prinzipien hat sich der Verfasser für Lehrbücher ein »eigenes System« zurechtgelegt. Den meisten Abschnitten gehen »Anmerkungen« voraus, worin auf Lehren von besonderer Wichtigkeit aufmerksam gemacht wird. Das den einzelnen Abschnitten zugewiesene

Material wird in Fragen und Antworten vorgeführt. Die Antworten sind von »Erklärungen« begleitet, welche Definitionen von Begriffen, Gesetzen, Regeln etc., die sprachlichen und sachlichen Bedeutungen von Fremdwörtern, geschichtliche Thatsachen angeben. Einzelnen Kapiteln werden auch »vollständig gelöste Aufgaben« beigegeben. Das »Lexikographisch geordnete Wörterbuch«, welches sich dem ganzen Werke anschliefst, erleichtert das Nachschlagen. Wie die ganze Anlage sowie die vorliegenden 3 ersten Hefte beweisen, haben wir es hier mit einem ganz originellen Werke zu thun, welches gewifs als Wiederholungsbuch für Studierende, als Nachschlagebuch für Lehrer, Fabrikanten etc. gute Dienste leisten wird.

Eisenach. Conrad.

XVII.

H. Meurer. 1) Pauli Sextani liber. 72 S. 8⁰. 2) Wortschatz zu Pauli Sextani liber. 74 S. 8⁰. 3) Begleitschreiben zu Pauli Sextani liber. 24 S. 8⁰. Verlag von H. Böhlau, Weimar. 1887.

Alle Amtsgenossen, welche mit dem lateinischen Elementarunterrichte zu thun haben, weisen wir nachdrücklich auf diese eben erschienenen Bücher Meurers hin. Hier liegt etwas Neues und etwas Gutes vor. Zwei in der jüngsten Zeit wiederholt mit Recht aufgestellte Forderungen hat der Verfasser zugleich in einer Weise zu erfüllen gewufst, dafs wir kein anderes Buch ihm zur Seite zu stellen wüfsten. Zunächst bietet er einen zusammenhängenden Stoff, aber nicht in der Weise, wie in seinem ja auch recht brauchbaren Lesebuch für Sexta, dafs ein jeder Paragraph unter sich zusammenhängende Sätze enthält, jedoch für sich selbständig ist: nein so, dafs das ganze Buch in sich ein Ganzes bildet. Zweitens erfüllt er die Forderung, nicht zugleich in der fremden Form auch einen völlig fremden Stoff zu bieten.

Unser Sextaner wird vielmehr aus seinem eigenen Anschauungskreise, aus der eigenen Heimat oder wenigstens einem seiner Heimat ähnlichen Orte, aus seiner eigenen oder einer ähnlichen Familie Schritt für Schritt in eine nach Raum und Zeit sich ausdehnende Umgebung hineingeleitet. Die feriae führen den Helden Paul zur avia, welche an der Adrana eine villa hat. Dort findet sich auch eine filia aviae namens Helena, welche mit der Grofsmutter zusammen allerlei Beschäftigungen treibt, die dem Knaben Vergnügen machen: rosae, violae, columbae, aber auch musica, selbst statuae. Der avus, welcher medicus ist, kommt natürlich erst in der zweiten Deklination. Da wird es noch lebhafter, ja man singt schon in umbra castanearum

O patria, ne trepida!
Ad Rhenum stat custodia.

Immer weiter thut sich der Gesichtskreis auf. Alles wird vorgeführt, was des Knaben Herz höher schlagen läfst, bis zu den Grofsthaten Kaiser Wilhelms und unseres tapferen Heeres. Auch Rückblicke in die Vergangenheit fehlen nicht. Bewegen sich doch die handelnden Personen auf einem Boden, wo die Kämpfe der Römer mit den Deutschen ausgefochten wurden, und wo das Christentum zuerst mit in Deutschland gepredigt wurde. Wie so der vaterländische und religiöse Sinn genährt wird durch diese erste Lektüre, so wird gleichzeitig der Familiensinn unablässig gepflegt. Denn all diese Ereignisse spiegeln sich wieder in dem Leben einer Familie, deren Glieder mit ihren Freunden gewissermafsen Träger der Haupthandlung sind.

Und wie kommt bei dieser sinnigen Anlage die sprachliche Form weg? Erfüllt das Buch dabei die Forderung, die wir stellen müssen, dafs es zum Gewinne der Formenlehre das ausreichende Beobachtungsmaterial bietet? Das ist eben die prächtige Erfindung des Herrn Verfassers, dafs er trotz der Einheitlichkeit des Inhalts mehr wie eine Abwechslung in den Formen bietet durch Einführung von — Feldpost-

briefen. Ein glücklicherer Ersatz für die oft so albernen Gespräche in den gewöhnlichen Übungsbüchern konnte kaum gefunden werden.

Und zur weiteren Beruhigung für etwaige Zweifler: Das Ganze ist in einem ansprechenden Latein geschrieben. Wir wollen nicht behaupten, dafs Cicero alles gerade so ausgedrückt haben würde, aber wenn Cicero in der Wortauswahl ebenso beschränkt wäre, wie es der Verfasser eines Lehrbuchs für Sexta ist, da könnte er sich auch nicht viel besser ausdrücken. Jedenfalls braucht Paulus Sextanus den Vergleich mit keinem ähnlichen Buche zu scheuen; den meisten dürfte er wohl weit überlegen sein.

Das erste Heftchen enthält 46 Seiten lateinischen Text und davon gesondert 25 Seiten deutsche Übersetzungsbeispiele. Zum leichteren Verständnis der erwähnten geschichtlichen Vorgänge ist für die Lehrer ein Begleitschreiben mit historischen Notizen beigegeben, das auch einige wertvolle pädagogische Fingerzeige enthält. Der »Wortschatz« zerfällt in ein »Vokabularium«, das die Worte nach den Paragraphen geordnet vorführt, und in eine »Wortkunde« in welcher sie systematisch gegliedert und innerhalb der einzelnen Teile alphabetisch geordet sind.

So ist Meurers Paulus ein äufserst empfehlenswertes Buch, das geeignet ist, den Zwecken des erziehenden Unterrichts zu dienen, ohne dafs der einseitige Philologe an ihm Ausstellungen machen könnte. Wer es mit unserer Jugend gut meint, wer da glaubt, dafs das Gemüt nicht zu Gunsten des Verstandes ertötet werden müsse, der nehme das Büchlein zu eingehender Prüfung in die Hand.

Halle a. d. Saale.

Prof. Dr. Rud. Menge.

XVIII.

H. Dittmers, Geometrie für Stadt- und Landschulen. Ausgabe A. Mit 130 in den Text gedruckten Figuren und einer Tafel Körpernetze. Harburg an der Elbe. Verlag von Gustav Elkan.

Das vorstehende Sehriftchen ist keine Originalarbeit. Der Herr Verfasser hat nach Kehrs praktischer Geometrie, Gotha, Thienemann, und nach Pickels Geometrie der Volksschule, Dresden, Bleyl und Kaemmerer, sich einen Lehrgang, wahrscheinlich zunächst für seine eigene Schule, ausgearbeitet und denselben sodann für weitere Kreise auch drucken lassen. Ob unter diesen Umständen ein dringendes Bedürfnis für dieses Schriftchen vorlag, mag dahin gestellt bleiben.

XIX.

B. Wiese und **W. Lichtblau**, Königl. Seminarlehrer, Sammlung geometrischer Konstruktions-Aufgaben zum Gebrauch an Seminaren sowie zum Selbstunterricht. Mit 145 in den Text gedruckten Holzschnitten. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) 1885. (Preis 2 M. 80 Pf.).

Eine reichhaltige Sammlung zweckmäfsig ausgewählter geometrischer Konstruktions-Aufgaben zu allen Teilen der Elementargeometrie im Umfange des Seminarunterrichtes. Sie ist eben so gut zum Selbststudium wegen der vielen Aufgaben mit vollständigen Lösungen, wie zum Schulgebrauche wegen der Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit der gelösten und nicht gelösten Aufgaben geeignet. Die vollständigen Lösungen zu einer grofsen Zahl von Aufgaben thun der Brauchbarkeit beim Schulunterrichte keinen Eintrag, da die Zahl der nicht mit Lösungen versehenen Aufgaben noch mehr als hinlänglich grofs ist.

Die Verfasser haben ihren Stoff in folgender Weise gegliedert. Die erste Hälfte der Sammlung enthält:

Geometrische Grundaufgaben; Konstruktion von Punkten, geraden Linien und Winkeln an und zwischen gegebenen Geraden; Dreiecksaufgaben; Konstruktion der Parallelogramme, des Trapezes, des Trapezoids; Konstruktion von Punkten, Linien und Winkeln am und im

Kreise; Dreiecksaufgaben, in denen der Radius des umgeschriebenen Kreises oder die Radien der Berührungskreise gegeben sind; Konstruktion des Sehnen- und Tangentenvierecks; Aufgaben a) über die Verwandlung, b) über die Teilung geradliniger Figuren; vermischte Aufgaben. In der zweiten Hälfte des Buches treten Aufgaben auf, zu deren Lösung auch die Lehre von der Proportionalität und der Ähnlichkeit erforderlich ist, nämlich: Grundaufgaben; Dreieckskonstruktionen; Viereckskonstruktionen; Aufgaben, welche mit Hülfe der harmonischen Teilung zu lösen sind; Konstruktion der Linien in u. an Kreisen; Teilung der Geraden; Verwandlungsaufgaben, Teilungsaufgaben; Konstruktion algebraischer Ausdrücke; Lösungen der Aufgabe: die Peripherie eines Kreises annähernd als gerade Linie darzustellen; die Berührungsaufgabe des Apollonius; Hülfsmittel zur Lösung geometrischer Aufgaben; die wichtigsten Daten.

Besonders willkommen wird mancherseits namentlich auch der Abschnitt über die Konstruktion algebraischer Ausdrücke geheifsen werden, da derselbe in dergleichen Sammlungen vielfach keine Berücksichtigung erfahren hat.

Zunächst für Seminarien bestimmt, wird die Wiese-Lichtblausche Sammlung indes auch für andere Schulen mit annähernd gleichem mathematischen Lehrziele, z. B. für Knabenmittelschulen, höhere Bürgerschulen und verwande Anstalten einen schätzenswerten Übungsstoff bieten.

Eisenach. A Pickel.

D. Anzeigen.

Siegert, Die Schulkrankheiten, ihre wahrscheinlichen Ursachen und ihre Verhütung durch die Familie. Leipzig, Grieben, 50 Pf.

Der durch seine Arbeiten auf dem Gebiete der Schulhygiene bekannte Verfasser macht in dem vorliegenden Werkchen den Versuch, die Belehrung über diejenigen Erscheinungen, welche man als »Schulkrankheiten« bezeichnet, in die Familie zu tragen. Er zeigt, dafs die Ursachen der meisten krankhaften Zustände vorwiegend in der Familie liegen und dafs solange von einer Verhütung irgend welcher Schädigungen nicht die Rede sein kann, als man sich nicht auch in dieser zu gewissenhafter Beobachtung der Lehren der Gesundheitspflege entschliefst.

Die Betrachtung des Gegenstandes von dieser Seite aus ergiebt zum Teil völlig neue Gesichtspunkte und erscheint in der That viel wirksamer als die hergebrachten Klagen über die Schule und ihren ungünstigen Einflufs auf den Gesundheitszustand des heranwachsenden Geschlechts. Wer seine Kinder so erzieht, wie in dem Büchlein geschildert wird, kann sicher sein, dafs die wirklich vorhandenen schädlichen Einflüsse des Schullebens von nur sehr geringer Bedeutung werden können.

Die durchaus erschöpfende und dabei interessante Behandlung des Gegenstandes zeugt von der scharfen Beobachtungsgabe des Verfassers und von seiner vollständigen Beherrschung des einschlägigen Stoffes.

Der äufserst gering bemessene Preis (50 Pfg.) macht es jeder Mutter möglich, sich das Schriftchen anzuschaffen und ausführlich über alles das zu unterrichten, was für die Gesundheit ihrer Kinder von Bedeutung ist.

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

A. Abhandlungen.

Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr.

Von

Dr. W. Hollenbach in Jena.

A. Der Stoff.

I. Umfang des Stoffes.

Die Bestimmung des fachwissenschaftlichen Zieles hängt einerseits von der Natur des Lehrstoffes, andererseits von der Bildung ab, die der Schüler in den Lebenskreisen empfangen hat, in denen er aufwächst. Die letzteren sind aber, als Bildungsquellen betrachtet, von gar ungleichem Werte, so dafs es selbstverständlich erscheinen mufs, wenn die Ansichten über die Abgrenzung des Lehrstoffes für den ersten Rechenunterricht auseinander gehen. Während die einen, und diese bilden bei weitem die Mehrzahl, sich im ersten Schuljahr mit der Durcharbeitung des Zahlenraums von 1—10 begnügen, fühlen sich die andern berufen, von 1—20, ja wohl gar bis 100 zu schreiten.*) Obwohl wir mit einer besseren Vorbildung zu rechnen wissen, halten wir es überhaupt nicht für wohlgethan, im ersten Schuljahr den ersten Zehner zu überschreiten. Die Zahlenreihe von 1—10 bildet eben die Grundlage unseres Zahlensystems und ist deshalb von so grofser Bedeutung, dafs auf eine gründliche und reinliche Durchbildung derselben nicht genug Wert gelegt werden kann. Eile mit Weile heifst es auch hier, aber man mufs einen besonderen Nachdruck auf Weile legen. Vielfach ist es Eitelkeit, die zur Bewältigung eines gröfseren Stoffumfanges treibt und glänzende Resultate zu zeigen sucht,

*) Vergl. hierzu: Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen. Wien 1878. S. 1.

Paul Kreis, ein Schüler Bräutigams, gelangt im ersten Schuljahr bis 20; vergl. dessen Schrift: Der Rechenunterricht in der Elementarklasse auf Grundlage des vervollständigten Tillichschen Rechenkastens. Wien 1886.

wo eine selbstlose Hingabe an die Jugend und deutsche Sorgfalt und Gründlichkeit sich offenbaren sollten. An Arbeit kann es nicht mangeln; die grundlegende Zahlenreihe bietet einen solchen Reichtum von Übungsmaterial dar, dafs sehr wohl noch an verschiedene Ausscheidungen gedacht werden darf. Und solche sind notwendig. Der von Wohlwollen beseelte Erzieher kann sich den lauten Klagen der Ärzte über die traurigen Folgen der geistigen Überanstrengung der Jugend nicht verschliefsen; wie könnte er auch den Vorwurf ertragen, dafs er sich an Gesundheit und Glück der Jugend und des Volkes versündigt habe! Der Erzieher hat wahrlich Ursache, die Stimme der Ärzte zu hören, ist doch unser Jahrhundert durch Nervosität und auffallende Zunahme der Geisteskrankheiten gekennzeichnet. Eine Überanstrengung des kindlichen Gehirnes wird aber herbeigeführt, wenn demselben das Rechnen mit Bruchzahlen und die Lösung zusammengesetzter Aufgaben von der Form angesonnen wird: „Wie vielmal 1 hat die Hälfte von 4 weniger als 3? Ich habe von 14 eine Zahl 3 mal weggenommen und 2 zum Rest erhalten, welches war die Zahl? Welche Zahl hat den 4. Teil von 8 dreimal?“ *) Wir halten daher in Übereinstimmung mit dem „Ersten Schuljahr“ alle schwierigeren zusammengesetzten Aufgaben vom ersten Schuljahre fern. Manche wollen die allereinfachsten Brüche (Halbe, Drittel, Viertel) behandelt wissen, weil sie im Leben die reichste Anwendung erfahren und die Namen derselben den Kleinen mehr oder weniger bekannt sind. **) Der Grund ist nicht stichhaltig, was müfsten wir sonst noch alles unterrichtlich behandeln! Es ist besser, vorerst bei den ganzen Zahlen stehen zu bleiben. „Überhaupt,“ sagt Bartholomäi, „mufs den Kindern erst ein gröfserer Überblick über die Reihe der ganzen Zahlen gegeben werden, ehe sie von der Einheit zu ihren Teilen herabsteigen; sie werden auf dieser Stufe (der ersten nämlich) durch die Begriffe nur verwirrt. Auch liegt in der kindlichen Anschauung so wenig noch dem Bruchverhältnis Entsprechendes. Im allgemeinen ist ja ihre Anschauung immer noch mehr ein Ganzes, das erst nach und nach in seine Teile zerfällt.“ ***) Bevor aber die Eins nicht geteilt worden ist, dürfen Bruchnamen und Bruchformen nicht eingeführt werden; die Einübung derselben bei der Behandlung der ganzen Zahlen ist eine Vorausnahme, die das Verständnis der Brüche nur erschwert, sie ist ein Mifsgriff, der darauf zurückzuführen ist, dafs man nicht scharf genug unterscheidet zwischen dem Teilen der Eins und dem

*) Vergl. Grubes Leitfaden, S. 30 und 48, sowie die im „Ersten Schuljahr“ 3. Aufl. S. 152 angeführten Beispiele.

**) Vergl. Paul Kreis a. a. O.

***) Bartholomäi, der Rechenunterricht. Erinnerungen aus der Praxis des Jenaischen Seminars. Allgemeine Schulzeitung 1874.

Verteilen (Gruppieren) der Mengen.*) Weiterhin müssen wir fordern, dafs man von der Division mit Rest, sowie von einer der beiden Formen der Division absehe. Weil an einem klaren Verständnis der Rechnungsarten viel gelegen ist, so mufs man alle Schwierigkeiten, die ein solches nicht aufkommen lassen oder zu trüben imstande sind, sorgfältig vermeiden. Die Kinder müssen längere Zeit bei der Division ohne Rest verweilen, sonst wird das Lernen erschwert und der Klarheit geschadet**). Welche Divisionsform wir abweisen werden, darüber kann kein Zweifel bestehen. Das Teilen liegt dem Kinde geistig näher; ihm bringt es in seinen Erfahrungen Verständnis und Teilnahme entgegen. Wort und Sache sind ihm nicht fremd, es hat vielfach teilen sehen, es hat selber schon geteilt. Im Wort „enthaltensein" kann eine Schwierigkeit nicht bestehen, denn es läfst sich durch das den Kindern wohlverständliche Wort „darinstecken" ersetzen; die Schwierigkeit liegt in der Sache. Zwar ist dem Kinde aus der Erfahrung bekannt, dafs eine Gröfse in einer anderen stecken kann, aber das Wichtigste, nämlich die Vorstellung davon, dafs eine Gröfse in einer ihr kongruenten steckt, liegt nicht in seinem Erfahrungsschatz, kann ihm auch gar nicht in der Anschauung zufliefsen, denn sie ist ein Produkt unseres Denkens. Nur der, welcher den Begriff des mathematischen Körpers besitzt, kann das Enthaltensein bei räumlichen Dingen recht begreifen. In der neueren Zeit hat man hie und da den Versuch gemacht, die Division in der Form des Enthaltenseins dem Verständnis der Kinder durch Anwendung von Hohlstäben nahe zu bringen.***) Der Versuch erscheint uns von vornherein als ein unglücklicher: die geometrische und physikalische Ungleichheit, die zwischen den Hohl- und den

---

*) Wir befinden uns hier in Übereinstimmung mit Knilling (Zur Reform des Rechenunterrichts in den Volksschulen. München 1884), im Widerspruch mit Just (Das Rechnen im ersten Schuljahr. Jahrbuch 1877), dem „Ersten Schuljahr", 3. Aufl., mit Bräutigam, Göpfert (Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren) und der herrschenden Praxis.

**) Just und das „Erste Schuljahr" halten an der Division mit Rest fest, bei Hentschel (Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Leipzig 1876) und Göpfert ist sie ausgeschieden.

***) Paul Kreis betrachtet die Hohlstäbe als seine Erfindung und legt ihr ein so grofses Gewicht bei, dafs er sich zur Herausgabe seiner Schrift veranlafst fühlte, die neben den gesunden Ansichten Bräutigams sonst nichts Neues bietet. Die Auffindung des Steines der Weisen scheint ihm nicht leicht geworden zu sein, darauf deuten folgende Worte hin: „.... Von dieser Erwägung geleitet, ist es mir im Laufe meiner Praxis gelungen, ein aus dem Wesen des Rechenkastens hervorgegangenes und darum naturgemäfses Veranschaulichungsmittel für das Enthaltensein der Zahlen herzustellen." Vergl. S. 33 a. a. O. Der Hilfsapparat von Kreis besteht aus 10 weifs gestrichenen Blechfutteralen, die in ihrer verschiedenen Länge gleich den Holzstäben die Zahleneinheiten von 1—10 versinnlichen, aber nur drei Seitenflächen besitzen, an welchen aufsen und innen die Einsen durch Striche von einander abgegrenzt sind.

soliden Stäben besteht, kann nur dazu dienen, unrichtige Zahlvorstellungen zu erzeugen. Das Enthaltensein läfst sich nun einmal nicht befriedigend veranschaulichen, immer mufs man sich auch an das Denken wenden. Wer die Schwierigkeit mit Berufung auf seine Unterrichtserfolge leugnet, der ist in einer argen Täuschung befangen, die Kinder arbeiten mit eingelernten Worten, ohne sich das Richtige vorzustellen. Aus diesem Grunde nehmen wir die Enthaltenseinsaufgaben erst gegen Ende des zweiten Schuljahres in Angriff, also zu einer Zeit, in der wir grössere Anforderungen an das Denken stellen können.*)

Indem wir in der Beschränkung des Lehrstoffes noch weiter als das „Erste Schuljahr" gegangen sind, möchten wir diejenigen, die unsere Ansicht nicht teilen, fragen: Was nötigt uns denn, die Kleinen zu überschrauben?

Unsere Auslassungen über die Auswahl des Stoffes fassen wir in folgenden Sätzen zusammen:

1) Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr behandelt den Zahlenraum von 1—10.

2) Es wird nur mit ganzen Zahlen gerechnet; auch die Anwendung von Bruchnamen und Bruchformen auf ganze Zahlen unterbleibt.

3) Alle schwierigeren zusammengesetzten Übungen sind ausgeschlossen.

4) Die Division mit Rest bleibt unberücksichtigt.

5) Die Division tritt nur in der Form des Teilens auf.

II. Anordnung des Stoffes.

Im elementaren Rechenunterricht besteht immer das erste Hauptgeschäft in der Erzeugung der Zahlbegriffe, das zweite in der Einführung in die Rechnungsarten. Beide müssen gesondert verlaufen, man darf sie nicht in einander mischen, wie dies Just und das „Erste Schuljahr" thun. Wenn die Kinder zur Schule kommen, besitzen sie bereits einige Zahlbegriffe, aber von den Operationen verstehen sie nichts; sie sind einzig und allein durch Zählen verschiedenartiger Dinge zu denselben gekommen. Dies ist für uns ein Fingerzeig, dafs man die Zahlbegriffe zuvor durch Zählen erzeugen mufs, ehe man in die Rechnungsarten eintritt.**)

*) Indem wir die Enthaltenseinsaufgaben vom ersten Schuljahr abweisen, befinden wir uns in Übereinstimmung mit Göpfert, im Widerspruch mit dem „Ersten Schuljahr", mit Just, Bräutigam, Hentschel u. a.

**) Die Forderung, dafs der Rechenunterricht mit dem Zählen verschiedenartiger Dinge beginnen müsse, vertreten von den neueren Methodikern Stubba, Hentschel, Böhme, Kehr, Terlinden u. a., nur legen manche von ihnen auf das Zählen noch nicht das nötige Gewicht, indem sie es unterrichtlich zu karg behandeln.

Die bereits vorhandenen Begriffe sind aber keineswegs zu übergehen, sie können nur gewinnen, wenn ihr Bildungsprozefs gründlich wiederholt wird. Da die Zahlbegriffe Beziehungsbegriffe sind — jede Zahl ist ja ein Vielfaches der Eins — so lassen sie sich nur in einer ganz bestimmten Reihenfolge, die deshalb die natürliche heifst, gewinnen, und man kann deshalb sagen, dafs der elementare Rechenunterricht erstens die Erzeugung der natürlichen Zahlenreihe und zweitens die Durchbildung derselben zu seiner Aufgabe habe. Die Durchbildung der Zahlenreihe wird durch die Operationen erreicht: durch das Aufsuchen der Zahlverhältnisse, durch ein mannigfaltiges Durchlaufen, auch an dem verschiedenartigsten Anschauungsstoff, kommt sie nach und nach zur Reife: sie verwandelt sich in eine ruhende und abstrakte. Es fragt sich aber, ob man die ganze Begriffsreihe bis 10 erzeugen soll, bevor man zu den Rechnungsarten fortgeht, ob man weiterhin den Stoff nach Operationen anordnen, also eine Anzahl Reihen, die sich über den ganzen hier in Betracht kommenden Zahlenraum ausbreiten, zusammenstellen oder nur solche Reihen zu einer Einheit vereinigen soll, die durch dieselbe Zahl zusammengefasst werden? Stoy und seine Schüler Bartholomäi, Bräutigam, Göpfert und Schneyer haben sich für eine Anordnung des Stoffes nach Operationen ausgesprochen; die Anordnung im zweiten Sinne hat Grube gegeben, indem er auf dem Anschauungsprincipe Pestalozzis weiterbaute. Die allseitige Zahlbetrachtung, wie sie Grube mit Geist und Geschick einführte, hat viele begeisterte Anhänger, aber auch ihre Gegner gefunden*); gegenwärtig ist der Streit über dieselbe noch nicht entschieden, doch scheint bei der Mehrzahl soviel festzustehen, dafs das Grubesche Verfahren ohne eingreifende Abänderungen nicht festgehalten werden könne.**) Man konnte die

---

*) Anhänger der allseitigen Zahlbetrachtung sind Ziller (vergl. die Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von Just, S. 224), das „Erste Schuljahr", Klauwell (siehe dessen erstes Schuljahr S. 31) und Schindler (Handbuch I. Tl., S. 273). Gegner aus der jüngsten Zeit sind Knilling (vergl. dessen angeführte Schrift) und Tanck (Das Rechnen auf der Unterstufe nebst Beitrag zur Frage nach der Entstehung der Zahlbegriffe. Meldorf 1884). Einen auffallenden Fehler begeht Bräutigam, wenn er sagt: „Wir können uns deshalb nicht für die Grubesche Methode erklären, weil diese durch die vielerlei Veranschaulichungsmittel eine Menge fremder Vorstellungen hereinzieht", denn dieselbe ist, wie im „Ersten Schuljahr" hervorgehoben wurde, weder an die Art, noch an die Menge der Veranschaulichungsmittel gebunden.

Der Einflufs Grubes auf Stoy und seine Schüler zeigt sich in der Forderung, die Zahlen als Individuen auffassen zu lassen, der auch die vielfache Verbindung des Artikels mit den Zahlnamen entspricht. So sagt Göpfert a. a. O. S. 5: „Einzelne Stäbe, welche eine recht vielfache Betrachtung zulassen wie 6, 8, 10, 9 werden als Individuen herausgenommen und ausführlich betrachtet." Seite 6 heifst es: „Sämtliche Übungen werden an den einzelnen Zahlen als Individuen vorgenommen. Diese Forderung ist noch besonders zu betonen bei der Verbindung der vier Species."

**) Vergl. Kehr, Geschichte der Methodik. 1. Band, Seite 404 f.

Erfahrungsresultate nicht unbenutzt lassen, die darauf hinauslaufen, dafs die monographische Behandlung der Zahlen zu grofse Anforderungen an die Kinder stellt, dafs auf der Unterstufe viel getrennt werden mufs, wenn nicht Verwirrung eintreten soll, dafs der Wechsel der Operationen zu rasch erfolgt, so dafs die Kinder bei keiner recht warm werden können, dafs der Unterricht der kleinen geistigen Kraft nicht angepafst ist, wenn man unternimmt, gleich an der ersten Zahl, die wegen ihrer Kleinheit nur eine geringe Stoffmenge darbietet und ein Verweilen bei derselben Rechnungsart nicht gestattet, alle vier Species zu lehren und schon so früh die schwierigeren Rechnungsarten der Multiplikation und Division einzuführen. Böhme, Hentschel u. a. haben deshalb das Grubesche Verfahren wesentlich vereinfacht, nur die Zillersche Schule hält noch strenger an Grubes Weise fest, wohl hauptsächlich deshalb, weil ihr dieselbe einen leichteren Anschlufs des ersten Rechnens an den Sachunterricht ermöglicht. *) Wir fühlen uns nicht berufen, den Streit zwischen den Monographen und ihren Gegnern endgültig zu entscheiden, nur möchten wir durch einige Äufserungen Anregung zu erneuter Untersuchung der Methode des ersten Rechenunterrichts geben, denn wir können Dittes keineswegs zustimmen, wenn er sagt: „Eine grofse Anzahl ausgezeichneter Methodiker (Scholz, Stubba, Strehl, Grube, Hentschel) haben in den letzten Jahrzehnten den Rechenunterricht derart gefördert, dafs er jetzt wohl das bestbestellte Fach der Volksschule ist.“ **)

Es ist eine Thatsache: die Strenge des Grubeschen Verfahrens ist selbst innerhalb des ersten Zehners durchbrochen, noch kuriert man gegenwärtig an demselben, so dafs der Zweifel auftauchen mufs, ob denn überhaupt ein Heilverfahren einen gründlichen Erfolg haben werde. Wir glauben das nicht. Freilich werden wir nicht eher aus einem grofsen Irrtum befreit werden, als bis man sich ernstlich der Untersuchung der Natur des Zählens und Rechnens zuwendet, die Entstehung und das Wesen der Zahlbegriffe aufdeckt, bis man sich mehr psychologischen Beobachtungen an Kindern hingiebt, die in den ersten Lebensjahren stehen, sowie der kulturgeschichtlichen Forschung nachgeht, soweit sie das

---

*) Nach Ziller soll jede Zahl nur in einer einzigen methodischen Einheit behandelt werden. Im Seminarbuch (3. Aufl. 1886, S. 29) heifst es: „Jede Zahl ist in nur einer methodischen Einheit zu behandeln, deren Synthese sich jedoch nach den verschiedenen Rechnungsarten teilt.“ Bei Just a. a. O. findet sich eine Teilung der Synthese und der Association in Rücksicht auf die Addition und Subtraktion einerseits, auf die Multiplikation und Division andererseits. Das „Erste Schuljahr“ hat die Spaltung weiter getrieben, indem es den Stoff, den jede Zahl darbietet, in zwei Teile zerlegt, von denen jeder nach den fünf formalen Stufen bearbeitet wird, so dafs beide Teile nur durch ein gemeinschaftliches Ziel zusammengehalten werden.

**) Dittes, Methodik der Volksschule. Leipzig 1874, S. 195.

Gebiet der Zahlvorstellungen betrifft. Nur wenige Anläufe sind gemacht worden, um das Dunkel zu vertreiben, in welchem die Zahlbegriffe sich verborgen halten. Die Untersuchung derselben hat ihre Schwierigkeit, aber sie mufs immer wieder erneuert werden, wenn wir zu einer vernünftigen Rechenmethodik durchdringen wollen. In der neuesten Zeit haben Knilling und Tanck sich mit der Entstehung der Zahlbegriffe befasst*); beide sind unabhängig von einander zu dem Ergebnis gekommen, dafs sie nicht wie die übrigen Begriffe durch Abstrahieren gewonnen werden, denn wenn man von allen qualitativen Merkmalen der Dinge absehe, so bleibe gar nichts zurück; ersterer ruft die Kantische Philosophie zu Hilfe, um sie durch eine besondere geistige That entstehen zu lassen und um nachzuweisen, dafs zu ihrer Gewinnung ein einziges Veranschaulichungsmittel ausreiche; letzterer betrachtet sie ebenfalls nicht als das natürliche Ergebnis psychologischer Vorgänge, sondern als das Ergebnis einer Erfindung: „der Erfindung des Zählens."

Es will uns scheinen, dafs man in der Untersuchung der Zahlbegriffe auf eine falsche Bahn gerät, weil man nur an den Inhalt der Vorstellungen denkt und nicht auch an ihre Stärke. An demselben Vorstellungsinhalt beobachten wir eine Bewegung, er sinkt oder steigt in seiner Klarheit. Dies tritt z. B. ein, wenn wir die Schläge einer Glocke oder Uhr vernehmen. Der Vorstellungsinhalt bleibt in diesem Falle beständig derselbe; was wir beobachten, das ist ein Wechsel in der Klarheit des Vorstellens: beim ersten Schlag tritt er mit einer bestimmten Stärke ins Bewufstsein, darauf sinkt die Klarheit, weil der Reiz nicht mehr wirkt, beim zweiten Schlag erhebt sich die Klarheit wieder zur ursprünglichen Höhe, u. s. w. Dieselbe Erscheinung tritt ein, wenn unser Auge an einer Reihe völlig gleicher Kugeln oder Striche hingleitet; auch hier bleibt der Vorstellungsinhalt unverändert, auch können wir ihn nur ein einziges mal in unserer Seele besitzen, dagegen tritt wiederholt ein Wechsel in der Klarheit des Vorstellens ein. Indem wir uns dieses Wechsels bewufst werden und die Wiederholung der ursprünglichen Klarheit in der Erinnerung durch besondere Wörter (die Zahlwörter) festhalten, kommen wir zu konkreten Zahlvorstellungen. Für die Entstehung derselben ist es unwesentlich, ob das Steigen eines bestimmten Inhaltes wiederholt durch dasselbe Objekt oder durch eine Reihe gleicher Objekte

*) Vergl. ihre angeführten Schriften; dieselben enthalten viel Lehrreiches und Anregendes. Siehe noch in betreff der Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. Köthen 1885. 2. Bd., § 99; ferner Ballauff, Elemente der Psychologie, S. 102 f., auch Dörpfeld, Denken und Gedächtnis, S. 157 f., Ballauf, die Grundbegriffe der allgemeinen Gröfsenlehre (Jahrbuch 1875) und Bartholomäi, Zahlen- oder Gröfsenlehre (Jahrbuch 1873).

(Kugeln, Striche) hervorgebracht wird. Sind die Sinneseindrücke, die nacheinander gegeben werden, entgegengesetzt, so bleibt der Zahlbildungsprozefs derselbe: entgegengesetzte Vorstellungen sind teils gleich, teils ungleich, an dem Gleichen aber kommt der Klarheitswechsel zur Erscheinung. Sind die Sinneseindrücke disparat, so kann eine Zahlvorstellung nicht zustande kommen, weil eine Vorstellung in ihrer Bewegung durch eine andere, die in ihrem Inhalte mit ihr gar nichts gemein hat, nicht beeinflufst wird. Werden entgegengesetzte Sinneseindrücke gleichzeitig gegeben, so können wir zur Vorstellung ihrer Anzahl nur dadurch kommen, dafs entweder die Klarheit des allen Empfindungen Gemeinsamen oder die des Ungleichen, welches sich bei jeder einzelnen findet, eine Schwankung erleidet. In der That beobachten wir bei gleichzeitig gegebenen Klängen, dafs sie abwechselnd zu besonderer Stärke sich im Bewufstsein erheben. Zu Zahlvorstellungen gelangt man also nur durch die Wahrnehmung der Wiederholung der Verdunkelung und des Wiederaufleuchtens eines Vorstellungsinhaltes. Die Erfahrung lehrt, dafs bei gleichzeitigen Eindrücken die Zahlauffassung erschwert ist. Am leichtesten vollzieht sie sich bei successiven und völlig gleichen, schwerer bei entgegengesetzten Sinneseindrücken, weil hier das Gleiche erst herauserkannt werden mufs.

Dafs jede Zahl als eine Einheit erscheint, findet seine Erklärung darin, dafs der Klarheitswechsel an demselben Inhalte zur Erscheinung kommt. Anfänglich haften die Zahlvorstellungen an einem bestimmten Inhalte; wir machen aber die Erfahrung, dafs die Wiederholung des Steigens und Sinkens nicht an einen bestimmten Vorstellungsinhalt gebunden ist, sondern sich in demselben Mafse an jedem beliebigen vollziehen kann; so erscheint der Wechsel als das Wesentliche, die Inhalte als das Unwesentliche treten zurück und die Zahlbegriffe heben sich immer mehr heraus. Die Zahlbegriffe entstehen also wohl durch Abstraktion, es mufs von den Inhalten abstrahiert werden, mit denen die konkreten Zahlvorstellungen zusammenhängen. Konkrete Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe bilden sich aber nur, wie wir gesehen haben, durch successive Auffassung, nicht durch simultane; keine einzige Zahlvorstellung wird durch ein augenblickliches Anschauen, sondern nur durch Zählen erzeugt. Bei zwei, drei und vier Dingen erfolgt aber bald das Zählen mit solcher Geschwindigkeit, dafs die Zählakte nicht mehr bewufst werden und der Schein einer simultanen Auffassung entsteht. Das unbewufste Zählen hört meist auch bei den Erwachsenen, wie vorurteilslose Versuche unzweifelhaft darthun, mit der 4 auf. Von dieser Zahl ab sind alle Vorstellungen undeutlich; wer vermag sich z. B. 9 Punkte auf einmal deutlich vorzustellen? Die Undeutlichkeit kann durch kein Mittel beseitigt werden, weder durch Zählen, noch durch Gruppieren oder

durch Herstellung von Zahlbildern. Viele schreiben den Zahlbildern die Wunderkraft zu, dafs sie die Zahlvorstellungen verdeutlichen; man übersieht aber, dafs der Inhalt derselben anfangs immer erst durch Zählen aufgefafst werden mufs, alsdann verschmilzt das Zahlwort mit dem geometrischen Bilde, und in zukünftigen Fällen wird jenes durch dieses reproduciert, wodurch der Schein erweckt wird, als ob augenblicklich die Anzahl der Punkte oder Striche erkannt werde. Bei den Stäben des Tillichschen Rechenkastens ist es die Raumgröfsenvorstellung, welche das Zahlwort ins Bewufstsein ruft, nachdem zuvor die Bedeutung der Stäbe durch Zählen festgestellt worden ist. Die Grundlage alles Rechnens ist eben das Zählen.*) Nur durch Zählen kommt man zu konkreten Zahlvorstellungen und Zahlbegriffen, nur durch Zählen läfst sich das Verständnis der Rechnungsarten eröffnen, nimmermehr durch simultane Sinneseindrücke. Mit dieser Erklärung verwerfen wir das Grubesche Anschauungsprincip. Grube kam zu demselben durch einen Analogieschlufs, durch Analogieschlüsse sind aber noch selten wertvolle Entdeckungen gemacht worden. Ausgehend von der Ansicht, dafs das im naturkundlichen und im Anschauungsunterricht befolgte Lehrverfahren mustergiltig sei für alle Fächer, in welchen mit Anschauungsgegenständen gearbeitet wird, gelangte er zur Überzeugung, dafs die Methode des Rechenunterrichts nach dem Vorbilde des Natur- und Anschauungsunterrichtes umgestaltet werden müsse. Nicht durch die Einsicht in die eigentümliche Natur des Zählens und Rechnens ist Grube zu seinem Verfahren gekommen, sondern durch einen ganz unwissenschaftlichen Gedanken. Nun kann es sich ja auch einmal ereignen, dafs zufällig das Rechte ergriffen wird, nur können wir uns nicht davon überzeugen, dafs das Glück in diesem Falle sich gezeigt habe.

Wir mufsten so weit ausholen, um die Grundlage für die Anordnung des Stoffes zu gewinnen. Wer einsehen gelernt hat, dafs alle rechnerische Einsicht zuletzt auf dem Zählen beruht, der kann an der monographischen Behandlung der Zahlen nicht mehr festhalten. Dieselbe zeigt neben anderen Mängeln auch noch besonders den, dafs das Zählen von Anschauungsobjekten, wenn überhaupt ein solches stattfinden soll, immer bei derselben Zahl eintrifft, weshalb die Zahlen mehr als constante Gröfsen erscheinen, was sie doch nicht sind; sie müssen im Anschauen als wachsende erscheinen.**) Dafs jene einseitige Bewegungsart ebenfalls vorkommen

---

*) Mit Recht schärft Böhme diesen Satz nachdrücklichst ein. Vergl. auch Bartholomäi a. a. O. u. besonders die Schriften von Knilling u. Tanck.

**) Bartholomäi sagt a. a. O.: „Inbezug auf den Gang führt eine zu strikte Anschliefsung an Grubes Methode -- allseitige Betrachtung der Zahlen nach einander, wobei jede aus der vorhergehenden entsteht, — nicht zum Ziele. Man mufs rechnen 1) mit Einern, 2) mit Einern und Zehnern und

mufs, und dafs sie von Nutzen ist, ist gewifs, sie ist aber nicht eine über alle Mafsen wertvolle, so dafs sie die Anordnung des Stoffes beherrschen müfste. Der Stoff ist vielmehr nach den Anforderungen, die das Zählen macht, und weiterhin nach der Schwierigkeit der auf dem Zählen beruhenden Operationen anzuordnen. Die leichteste Bewegung in der Zahlenreihe ist aber das Vorwärts- oder Rückwärtsschreiten um einen Schritt, die Anforderung an den Schüler wächst mit dem Gröfserwerden der Intervalle. In welches Verhältnis die Rechnungsarten zu einander zu bringen sind, darüber besteht kein Zweifel mehr; Addition und Subtraktion einerseits und Multiplikation und Division andererseits sind in Verbindung zu behandeln, die Glieder jedes Paares stehen zu einander in vollem Gegensatz, dieser ist aber für das Verständnis jeder einzelnen Rechnungsart von grofser Bedeutung.*) Damit derselbe zu gehöriger Geltung komme, mufs in jeder Einheit einer Gruppe von Additions- oder Multiplikationsreihen die entsprechende Gruppe von Subtraktions- oder Divisionsreihen gegenüber gestellt werden; jeder additiven oder multiplikativen Reihe sofort die zugehörige subtraktive oder divisive folgen zu lassen, würde ein Fehler sein, weil der kleine Schüler bei seiner geringen geistigen Beweglichkeit einen raschen Wechsel nicht verträgt. An welchem Stück der Zahlenreihe aber soll die Erlernung des Rechnens beginnen? Es scheint wenig dagegen zu sprechen, wenn man erst die Reihe bis 10 herausarbeitet, die Kinder zeigen eine natürliche Lust zum Zählen, viele können schon bis 10 zählen.**) Sollte man aber befürchten, dafs sich Langeweile einstellen werde, wenn man in der Erzeugung der Zahlbegriffe längere Zeit fortgeht, so läfst sich leicht Abhilfe dadurch schaffen, dafs man die Zahlenreihe zunächst bis 5 gewinnt, innerhalb dieses Stückes addiert und subtrahiert, dann dieselbe bis 10 fortführt und nach der Beendigung der

---

dann das Dagewesene brauchen. Die Grubesche Methode entbehrt nämlich eines wesentlichen Momentes, nämlich des Anschauens der wachsenden Zahlen und des memoriter Reproducierens des Angeschauten und des anschaulich Ausgeführten."

*) Addition und Subtraktion gelten uns auch als die beiden Grundrechnungsarten, alle übrigen sind abgeleitete. Elementares Rechnen ist vorgeschriebene Bewegung innerhalb der Zahlenreihe, die Bewegung ist aber nur in zwiefachem Sinne möglich: sie kann vorwärts oder rückwärts, in positiver oder negativer Richtung erfolgen; daher kann es auch nur zwei Grundrechnungsarten (Addition und Subtraktion) geben.

Wittstein erklärt das Addieren, Multiplicieren und Potenzieren für die Grundrechnungsarten. Vergl. sein Lehrbuch der Elementar-Mathematik, I. Bd., I. Abteilg.

**) In Neumünster i. H. wurden Ostern 1880 im ganzen 229 Schüler bei ihrer Aufnahme in die dortigen Schulen hinsichtlich ihrer Fertigkeit im Zählen geprüft. Das Ergebnis war: 87 % zählten bis 5, 60 % bis 10, 48 % bis 20, 27 % bis 30, 15 % bis 50 und 8 % bis 100. Vergl. Tanck a. a. O. Es fragt sich aber noch, wie weit das sinngemäfse Zählen gereicht habe.

Addition und Subtraktion die Multiplikation und Division über den ganzen Zahlenraum ausdehnt.*)

Indem wir auf unsere Ausführungen zurückblicken, stellen wir folgende Sätze als bedeutungsvoll hin:

1) Die Anordnung des Stoffes mufs nach den Operationen erfolgen.

2) Es sind drei Einheitsreihen zu bilden. Das Ziel jeder Einheit der ersten Reihe ist die Erzeugung eines Zahlbegriffs durch primitives Zählen; die Einheiten der zweiten Reihe umfassen die Additions- nnd Subtraktionsreihen, die Einheiten der dritten Reihe die Multiplikations- und Divisionsreihen.

Im Folgenden geben wir eine Übersicht über die zu bildenden Einheiten.

A. Erzeugung der Zahlenreihe durch primitives Zählen.

I. Reihe.

1. Einheit: 1—2
2. Einheit: 1—3

. . . .

. . . .

9. Einheit: 1—10

---

*) Ziller hat sich inbetreff der Zahlbetrachtung für einen Fortschritt nach den Gesinnungs- und Heimatsstoffen ausgesprochen (vergl. das Seminarbuch, S. 32). Die ersten Zahlen, die betrachtet wurden, waren 3 und 5 zu den Sternthalern. (Auffallend ist es, dafs in der Arbeit von Just die Behandlung der 4 nicht dargelegt, überhaupt nicht einmal erwähnt wird.) In eine solche erdrückende Abhängigkeit von den Sachgebieten können wir den ersten Rechenunterricht nicht geraten lassen, das hiefse die Anordnung des Stoffes mehr oder weniger dem Zufall anheimgeben. Wir halten vielmehr überall an dem Satz fest: Ohne zwingende pädagogische Gründe ist der fachwissenschaftliche Fortschritt nicht aufzugeben. Es ist als ein Glück anzusehen, wenn die pädagogische Anordnung des Stoffes mit der systematischen übereinkommt, nicht nur, weil Kraft und Zeit erspart werden, die sich anderwärts nutzbar verbrauchen lassen, sondern auch besonders deshalb, weil die Helligkeit des zu durchlaufenden Weges, das leichte und scharfe Hervortreten der Ziele so günstig für das Interesse und die Willensbildung sind. Der systematische Fortschritt ist als solcher noch nicht als verkehrt anzusehen, seine Unhaltbarkeit mufs sich erst aus psychologisch-pädagogischen Gründen ergeben. In dem eifrigen Bestreben, die Fachwissenschaften in Schulwissenschaften umzugestalten und den Konzentrationsgedanken durchzuführen, ist die Gefahr gegeben, die eigentümlichen Forderungen der einzelnen Fächer zu vernachläfsigen. Ein zwingender Grund, von dem Fortschritt, wie er in der natürlichen Zahlenreihe erscheint, abzuweichen, liegt keineswegs vor, denn es läfst sich zeigen, dafs bei Festhaltung der systematischen Folge der Anschlufs an den Sachunterricht glücklich erreicht werden kann. Auch ist nicht aufser Acht zu lassen, dafs im allgemeinen mit dem systematischen Fortschritt die Kraftansprüche wachsen.

B. Durchbildung der Zahlenreihe mittels der Operationen.

II. Reihe. Additions- und Subtraktionsreihen.

1. Einheit: Zuzählen und Abziehen von 1.
2. Einheit: Zuzählen und Abziehen von 2,

u. s. w.

9. Einheit: Zuzählen und Abziehen von 9.

10—10.

III. Reihe. Multiplikations- und Divisionsreihen.

1. Einheit: 1 . 1 = 1
1 . 2 = 2
. . . . .
1 . 10 = 10

2. Einheit:

	a)	b)
	2 . 1 = 2	2 : 2 = 1
	2 . 2 = 4	4 : 2 = 2
	2 . 3 = 6	6 : 2 = 3
	2 . 4 = 8	8 : 2 = 4
	2 . 5 = 10	10 : 2 = 5

3. Einheit:

	a)	b)
	3 . 1 = 3	3 : 3 = 1
	3 . 2 = 6	6 : 3 = 2
	3 . 3 = 9	9 : 3 = 3

4. Einheit:

	a)	b)
	4 . 1 = 4	4 : 4 = 1
	4 . 2 = 8	8 : 4 = 2

5. Einheit:

	a)	b)
	5 . 1 = 5	5 : 5 = 1
	5 . 2 = 10	10 : 5 = 2

6. Einheit:

	a)	b)
	6 . 1 = 6	6 : 6 = 1
	7 . 1 = 7	7 : 7 = 1
	8 . 1 = 8	8 : 8 = 1
	9 . 1 = 9	9 : 9 = 1
	10 . 1 = 10	10 : 10 = 1

B. Die unterrichtliche Behandlung.

Da die Begriffswelt auf Sinneseindrücken ruht, so mufs auch der erste Rechenunterricht von der Anschauung (im weitesten Sinne) ausgehen. Nicht jede ist eben recht. Wie müssen die Anschauungen beschaffen sein, wenn sie den Zahlvor-

stellungen die rechte Hilfe leisten sollen? Jedenfalls darf das Interesse an ihrem Inhalte nicht zu stark sein, sonst würde die Zahl nicht zur Geltung kommen. Rotwangige Äpfelchen und lustige Goldfischlein sind deshalb als Veranschaulichungsmittel höchst ungeeignet. Sie dürfen aber auch nicht gleichgiltig sein, sonst werden sie nicht klar und deutlich genug und sind dann als Träger der Zahlvorstellungen untauglich. Es mufs ihnen ein gewisses Mafs von Wärme zukommen, an ihnen ein gewisses Mafs von Interesse haften, aber ein mildes, ruhiges, ein solches, das den Gedankenkreis nicht erschüttert. Gute Zahlvorstellungen bilden sich nur in einer beruhigten Seele. Doch können Veranschaulichungsmittel, die inhaltsarme Anschauungen liefern, wohl gebraucht werden, ja sie sind die vorteilhaftesten, weil sie gestatten, dafs der Blick sich ganz dem hier Wertvollen, der Zahl, suwende, das nötige Mafs von sachlichem Interesse läfst sich ja nach Bedürfnis künstlich erzeugen. Da weiter jede Zahl eine Einheit ist, die in sich Einsen in mehrmaliger Wiederholung begreift, so mufs eine gute Veranschaulichung nicht blofs die Vielheit deutlich erkennen lassen, sondern auch die Einheit hinreichend zum Ausdruck bringen; daher müssen kei den Rechenstäben die Einsen durch Furchen von einander abgegrenzt werden, die unter Umständen durch schwarze Farbe auf gröfsere Entfernung sichtbar zu machen sind, und mehrere Stäbe, die man zur Darstellung einer Zahl zusammenstellt, dürfen weder in geometrischen, noch physikalischen Eigenschaften eine Verschiedenheit zeigen.

Nehmen wir mit dem gewonnenen Mafsstab eine Wertschätzung der gebräuchlichen Veranschaulichungsmittel vor, so ergiebt sich sogleich, dafs alle, mit einer einzigen Ausnahme, die Zahl als Ganzes nur ungenügend erkennen lassen. Punkte, Striche, u. s. w. lassen sich nicht zu eigentlichen Einheiten zusammenfassen, und man mufs sich, um dem Vorstellen nur einigermafsen zu Hilfe zu kommen, mit mündlichen Andeutungen und sinngemäfsen Handbewegungen aushelfen, wenn man nicht zu störenden Zuthaten, wie z. B. zur Umrahmung der Punkt- oder Strichgruppen durch Vierecke oder andere geometrische Figuren, seine Zuflucht nehmen will.*) Die Finger sind zwar das natürlichste und wohl das älteste Zählmittel aller Völker, das wahrscheinlich auch auf das decadische Zahlensystem geführt hat, aber sie weisen den Übelstand auf, dafs sie an Gröfse und Gestalt nicht gleich sind, auch wegen der Beweglichkeit der Hand der ruhigen Betrachtung nicht lange Stand halten, andererseits aber nicht Beweglichkeit genug besitzen, um mit denselben die erforderlichen Gruppierungen rasch und sicher vornehmen zu können. Wir können ihnen deshalb im ersten Rechenunterricht

*) Böhme umrahmt mit Rechtecken. Pestalozzi bediente sich in seiner Einheitstabelle ebenfalls der Rechtecke.

die Bedeutung nicht zuerkennen, die ihnen von mancher Seite in Rücksicht auf die Kulturgeschichte beigelegt wird; sie sind überall im Unterricht vorteilhaft zu verwenden, wo es sich um Aufzählung der Glieder einer Reihe handelt, zur Gewinnung guter Zahlvorstellungen aber sind sie nur im beschränkten Grade brauchbar.*) Das vollkommenste Veranschaulichungsmittel der Zahlen ist und bleibt der Tillichsche Rechenkasten: durch ihn wird die Zahl vollkommen als Einheit dargestellt; für die Reihenbildung, für das Anschauen der wachsenden Zahlen ist er aufserordentlich wichtig und der vielgebrauchten russischen Rechenmaschine zudem noch dadurch überlegen, dafs er eine weit mannigfaltigere Thätigkeit der Schüler ermöglicht. Dafs der Rechenkasten im ersten Schuljahr eine ausgedehnte, wenn auch nicht ausschliefsliche Behandlung erfahren mufs, ist damit gewifs. Nun haben aber die Klötzchen desselben keine Bedeutung im Geistes- und Gemütsleben der Kinder, so dafs es unpädagogisch ist, das Rechnen ohne weiteres an sie anzuknüpfen, wie dies Bräutigam und Göpfert thun.**) Der Gedanke, den ersten Rechenunterricht an den Gesinnungs- und naturkundlichen Unterricht anzulehnen, drängt sich hier auf. Der Versuch, das an den Sachgebieten des Unterrichts haftende Interesse herüber zu leiten und dem Rechenunterricht dienstbar zu machen, liegt in der Zillerschen Schule vor, doch ist er so erzwungen und schwerfällig, dafs er nur wenig Zustimmung gefunden hat. Ein innerer Anlafs, mit den Personen der Märchen zu rechnen, ist im Kinde nicht gegeben und das Symbolisieren derselben durch die Klötzchen des Rechenkastens ist offenbar eine Künstelei. Die sachlichen Ziele, wie sie Just im Jahrbuch 1877 aufgestellt hat,

---

*) Just hält die Finger für das beste Veranschaulichungsmittel, weil sie „das einfachste und zugleich natürlichste Hilfsmittel für das mnemonische Gedächtnis sind," ja er geht soweit zu behaupten, es dürfe nichts gerechnet werden, wobei die Finger nicht verwendet würden. Stephani nahm ausschliefslich die Finger zu Hilfe.

**) Paul Kreis, der in der ersten Schulwoche sein Schulzimmer als ein Spielzimmer betrachtet, will den Rechenkasten im Bauspiele einführen. Die Bauobjekte werden aus der nächsten Umgebung der Kinder ausgewählt; viele sind nicht benötigt, „da die Schularbeit es erfordert, dafs wir den Kindern nur kurze Zeit zum Spiele gönnen können. Von welcher Auffassung er sich leiten läfst, geht aus diesen seinen Worten hervor: „Später stelle man die einzelnen Bauobjekte in Gruppen zusammen; so einen Tisch und einen Sessel rechts, dann den Sessel links; dann zwei Sessel an des Tisches Seiten; ferner stelle man eine niedrige vor eine hohe Bank, wobei man auf die niedrige Bank durch aufgelegte Würfel zum Vergnügen der Kinder die auf der Schulbank sitzenden Schüler darstellt. Ihr Vergnügen wird noch gröfser, wenn du auf den aufgebauten Sessel neben dem aufgebauten Schultische als Vertreter deiner Person selbst in dem vorhin angedeuteten Sinne einen Würfel setzest. Fürchte du in diesem Falle nicht um deine Autorität und versuch' es nur, denn die Erfahrung, die du dann machst, wird dich ein anderes lehren." Vergl. a. a. O. S. 15. — Hoffentlich wird das Vergnügen des Lehrers auch immer gröfser!

sind auch keineswegs fähig, zu einer solchen andauernden Hingabe und Kraftanstrengung aufzurufen, wie sie die Bewältigung jeder Einheit verlangt. Kein derartiges Ziel beherrscht die Einheit, es dient zu einer Überleitung, die Unterrichtsarbeit vermag es aber nicht zu tragen. Woher sollte auch die treibende Kraft der Ziele kommen? Sie sind viel zu matt und bedeutungslos; das Streben, das sie anregen, ist gar bald befriedigt, denn die Beherrschung des in jedem gegebenen Sachgebiets erfordert keineswegs eine gründliche Beschäftigung mit den Zahlen. Deshalb werden auch die Ziele der Einheiten nicht festgehalten. Dies wird erst recht einleuchtend, wenn man einen Blick in das „Erste Schuljahr" thut, das die von Just angegebenen Ziele zum Teil übernommen hat. Im ersten Unterrichtsbeispiel (Ziel: „Wir wollen ausrechnen, wie viel es Leute gab im Hause des Sternthalermädchens, als Vater und Mutter noch lebten") tritt bald an die Stelle der konkreten Namen das Abstraktum „Person", dann wird auch dieses aufgegeben und die unbenannten Zahlen treten auf. Das Ziel ist künstlich ausgelöscht und für immer vergessen, selbst am Schlusse kommt man darauf nicht zurück und dem Schüler wird die Befriedigung nicht gewährt, die ihm immer das Bewustsein giebt, dafs er nun erreicht hat, was er sich vorgesetzt hatte. Man läfst den Schüler auf einer schiefen Ebene hinabgleiten, das ist aber keineswegs die rechte Art, den Willen zu bilden. Es müfste doch so sein: das Ziel der Einheit dürfte gar nicht sinken, es müfste immer lebendig im Bewufstsein bleiben, zu immer gröfserer Kraft und Klarheit im Bewufstsein emporsteigen. In beständigem Wechsel wird ein sachliches Interesse angefacht und dann wieder künstlich ausgelöscht, sobald es seine Schuldigkeit gethan hat, wobei sich einem noch die Frage aufdrängt, ob denn der Unterricht nicht endlich selber in sich lebendige Kräfte erzeuge, die zum Fortschritt treiben, ob denn immer in gleichem Mafse fremdes Licht und fremde Wärme geborgt werden müssen? Jedenfalls ist es ein Fehler, wenn das innerhalb des Rechenunterrichts erweckte Interesse bei der Aufstellung der Hauptziele unbenutzt gelassen wird. Solange der Anschlufs des Rechnens an den Gesinnungs- und Naturunterricht nicht als ein ungezwungener, natürlicher erscheint, solange darf das Suchen nach einem besseren nicht aufhören. Indem wir das Rechnen mit den Personen der Märchen verwerfen, geben wir den Concentrationsgedanken nicht im entferntesten auf. Wenn der Rechenkasten eine Bedeutung im kindlichen Gedanken- und Gemütskreis nicht hat, so mufs ihm dieselbe gegeben werden, bevor der eigentliche Rechenunterricht beginnt, und so mufs es sein, damit das Bewufstsein sich gleich voll und ganz den Zahlverhältnissen zuwenden kann. Dies geschieht aber sehr leicht und einfach dadurch, dafs der Rechenkasten zum Range eines Baukastens erhoben wird. Da ist den Kindern das Märchen von den

Sternthalern erzählt worden. Ist es nicht natürlich, für das Sternthalermädchen ein Stühlchen, ein Bänkchen, ein Bettchen zu bauen, die Thür zu bauen, aus der Vater und Mutter hinausgetragen wurden, eine Treppe, denn sie gehört zu jedem Hause? Und mit welcher Lust geben die Kinder sich an das Bauen hin! Dann wird gefragt: Was haben wir gebraucht, um das Stühlchen, das Bänkchen, das Bettchen, u. s. w. zu bauen? und da heifst es: dazu eine Eins und dazu eine Zwei, u. s. w. Selbstverständlich setzen wir voraus, dafs man die Zwei zuvor aus Einsen, die Drei aus einer Zwei und einer Eins habe entstehen lassen. Oder es wird gesagt: Wir wollen das Stühlchen oder Bänkchen wieder bauen! was müssen wir dazu nehmen? Nach und nach bauen wir gröfsere Treppen und Thüren und lassen uns nach Bedürfnis auch von der Heimatskunde leiten, indem wir Strafsen, Stege, Brücken, u. s. w. herstellen. Wir schreiten im Geiste auf den Treppen hinauf und hinab, wir überspringen auch eine oder mehrere Stufen, fragen nach der Stellung der Stäbe und zeichnen die Stäbe ab. So lernen die Kinder die Zahlenstäbe benennen und sicher erkennen, ihre Reihenfolge und Stelle bestimmen, das Vor, das Nach, das Zwischen und die Rangordnung angeben, und das alles bei einer andächtigen Sammlung der Gedanken und des Gemütes. Die inhaltsarmen Klötzchen, das stille Betrachten der Bauten, die Ruhe und Klarheit, die den Gedankenkreis immer bei Betrachtung von Formen überkommt, sind der Ausbildung der Zahlvorstellungen aufserordentlich günstig. So ist der Rechenkasten glücklich eingeführt; die Klötzchen sind den Kindern bedeutungsvoll geworden, sie sehen in ihnen die Bestandteile ihrer lieben Bauten und die Frage: wozu haben wir diesen oder jenen Stab gebraucht? ruft das lebendigste Interesse an demselben hervor. Sollen wir nun mit dem Eintritt in die Rechnungsarten das Bauen aufgeben? Das sei ferne! Aus dem Bauen geht ein so grofser Gewinn hervor, dafs der Rechenkasten während des ganzen ersten Schuljahres die Bedeutung eines Baukastens behalten und der stete Begleiter des Sachunterrichtes sein mufs. Die Sachgebiete gewinnen dann noch mehr an Leben und senken sich tiefer ins Gemüt ein und an den Zahlenstäben und dem Rechenkasten bleibt das Interesse immer frisch, hinter der Rechenarbeit steht immer ein grofses sachliches Interesse, von dem sie getragen und verklärt wird. Wir bauen fort. So bauen wir, wenn das Märchen von der Frau Holle an die Reihe kommt, das Fenster, aus dem die grofszähnige Alte herausschaut, wir bauen für sie ein Bett und für ihre Magd eins, die Thür, aus der sie mit ihrer Magd heraustritt, und das grofse Thor, unter welchem die „Gold- und die Pechmarie“ ihren Lohn empfangen; und später bauen wir einen Wagen, in welchen das gestorbene Hühnchen gelegt wird, und das Grab des Hühnchens, auf welchem das Hähnchen vor Gram stirbt; für die sieben Geis-

lein bauen wir einen Stall, u. s. w. Freilich können mit der Inangriffnahme der Species in der Rechenstunde selbst nur noch Treppengebilde hergestellt werden, dies bringt die Anordnung des Stoffes mit sich, deshalb mufs im Anschlufs an den Sachunterricht eine besondere Baustunde eingelegt werden. Durch das fortgesetzte Bauen prägen sich die Raumgröfsenvorstellungen sehr fest ein, sie werden zu zuverlässigen Trägern der Zahlvorstellungen, aber das Bauen ist auch noch in anderer Hinsicht höchst wertvoll: die Raumvorstellungen erhalten überhaupt eine wesentliche Hilfe, in den Raumbestimmungen tritt fortwährend eine ausgiebige Übung ein, Formensinn und Kombinationsgabe werden geweckt. Von welchem Segen das Bauen besonders für unsere ärmeren Volksschüler werden mufs, die nie das Glück hatten, einen Baukasten zu besitzen, liegt auf der Hand. Ja, am Ende findet der Rechenkasten in kleinerer Gestalt als Baukasten Eingang in die Familien; welche Unterstützung würde dem Unterricht dann zu teil werden! Der Rechenkasten ist in der That berufen, den glücklichsten Anschlufs des ersten Rechnens an den Gesinnungs- und Naturunterricht zu vermitteln, in jeder Hinsicht erweist er sich als ausgezeichnet, so dafs wir mit Bartholomäi sagen, „es ist eine förmliche Inspiration, die ihn geschaffen hat."*)

Der Tillichsche Rechenkasten, dem sein Erfinder selbst ein günstiges Prognostikon stellte, war in unverdiente Vergessenheit geraten. Selbst Stubba, der ihn in seiner „Anweisung für den Rechenunterricht" zu halten suchte, hat ihn zuletzt (1870) aufgegeben. Stoy und seine Schüler sind es gewesen, die seine Vorzüglichkeit klar erkannt und mit Erfolg für seine Verbreitung gewirkt haben. Seine Überlegenheit erscheint ihnen so grofs, dafs sie andere Veranschaulichungsmittel gar nicht zulassen; sie wollen den Rechenkasten stetig angewendet wissen und erst später durch Herbeiziehung von anderem Anschauungsstoff für die Begriffsbildung wirken. Indem wir fragen: Ist das natürlich? fällt uns das Dichterwort ein: „Süfse, heilige Natur, lass mich geh'n

*) Vergl. die Wertschätzung des Tillichschen Rechenkastens von Bartholomäi a. a. O. und vom »Ersten Schuljahr«. 3. Aufl.

Dittes sagt in seiner »Schule der Pädagogik«, S. 664, scheinbar sehr weise: »Dieser Apparat, welcher hier und da in Gebrauch ist, kann gewifs gute Dienste leisten, hat aber den Fehler, dafs er die Zahl durch die Gröfse darstellt, was offenbar der reinen Zahlanschauung Eintrag thut; denn wenn auch ein Körper z. B. 6 mal so grofs ist, als der als Einheit angenommene Würfel, so ist dennoch jener Körper nur einer, also kein unmittelbares Bild der Sechs. Der beste oder ein notwendiger Apparat ist der von Tillich jedenfalls nicht.« — Der vermeintliche Fehler ist gerade ein Vorzug. Das »unmittelbare Bild der Sechs« ist doch wohl vorhanden, wenn die Einsen durch Furchen oder Striche abgegrenzt sind?

auf deiner Spur, leite mich in deiner Hand, wie ein Kind am Gängelband!“ Bildet die grofse Lehrmeisterin, die Natur, etwa längere Zeit hindurch nur Zahlvorstellungen an demselben Stoffe aus und erzeugt sie dann erst Zahlbegriffe? Bei der ausschliefslichen Benutzung des Rechenkastens werden der Bildung der Zahlbegriffe nur Hindernisse bereitet. Das Kind sieht in den Stäben nicht die Zahlverhältnisse, die Stäbe selber sind ihm die Zahlen. Schon lange vorher, ehe die Kinder die Schule betreten, hat der Bildungsprozefs der Zahlbegriffe begonnen, so dafs wir in der Erzeuguug neuer Zahlbegriffe fortfahren können. Dieselbe wird gar sehr gefördert, indem man sich an verschiedene Sinne wendet, immerhin sind die Zahlbegriffe anfangs unvollkommen, sie werden stark individuell gedacht, aber alle höhere Bildung erhebt sich aus dem Unvollkommenen, Rohen. Selbst den Fall gesetzt, man könnte im ersten Schuljahr auf die Begriffsbildung verzichten, so müfste man doch im Interesse der Klarheit der Vorstellungen verschiedene Veranschaulichungsmittel fordern und zwar 1) aus einem physiologischen, 2) aus einem psychologischen Grunde. Der physiologische Grund ist dieser: durch das längere Andauern ein und desselben Lichtreizes tritt eine Abstumpfung, eine Ermüdung der Netzhautelemente ein; damit geht die Frische des Eindrucks verloren, die ursprüngliche Aufmerksamkeit nimmt immer mehr ab und es entsteht zuletzt bei den Kindern ein ähnlicher Zustand als bei demjenigen, der sich zum Schlafen bringt, indem er ausdauernd denselben Punkt anstarrt. Da die Unterrichtsarbeit nicht unterbrochen werden kann, so mufs die Erholung der Nerven im Wechsel des sinnlichen Eindrucks gesucht werden; der Wechsel schützt vor der Langenweile, er erfrischt und belebt. Der psychologische Grund beruht in der Wechselwirkung der Vorstellungen: aus entgegengesetzten Eindrücken hebt sich die Wahrheit deutlicher hervor, das Entgegengesetzte hemmt sich und das Gleichartige verschmilzt zu einem grösseren Klarheitsgrad. Eine gröfsere Anzahl von Veranschaulichungsmitteln ist aber keineswegs erforderlich; wir begnügen uns anfänglich mit unvollkommenen individuellen Begriffen und streben nicht gewaltsam zu den „reinen“ Zahlen hin, wir lassen den Zahlbegriffen Zeit zum Heranreifen; viele Veranschaulichungsmittel wirken eher schädlich, weil zu viele Gegensätze sich anhäufen. Keinesfalls darf ein rascher Wechsel im Gebrauch derselben eintreten, man mufs immer bei einem länger verweilen. Das fortwährende Mischen der Vorstellungen aus allen möglichen Gedankenkreisen ist der logischen Ordnung zuwider, es erinnert an die Thätigkeit eines zerstreuten Geistes und erzeugt nur Mifsbehagen. Auch in der Veranschaulichung kann man zu viel thun, die Klarheit nimmt dann nicht mehr zu, sondern ab. Deshalb mufs man mit Just nicht möglichst viele Veranschaulichungsmittel benutzen, sondern weise mit

einer beschränkten Anzahl auszukommnn suchen.*) Diese Forderung hängt mit dem folgenden Punkte zusammen.

Es erhebt sich nämlich die Frage, in welches Verhältnis die verschiedenartigen Veranschaulichungen unter einander zu setzen sind. Unseres Wissens ist die Frage bis jetzt noch nicht beleuchtet worden. Die verschiedenen Veranschaulicbungsmittel werden mehr oder weniger gleichmäfsig betont und auch da, wo man das eine besonders in den Vordergrund stellt, stehen sie ganz beziehungslos neben einander; es wird ein Konglomerat von Anschauungen geschaffen; darin liegt aber, besonders wenn die Anzahl der Veranschaulichungsmittel eine grofse ist, für die Sicherheit der Reproduktion eine nicht zu verkennende Gefahr. Die Vorstellungen stören sich in ihrem Verlauf wegen der unvermittelten Gegensätze und die mit gleichmäfsiger Stärke ausgebildeten Arten kämpfen mit einander um den Vorrang. Der Übergang von einem Veranschaulichungsmittel zum andern erfolgt unvermittelt, ohne inneren Anlafs, ganz plötzlich werden die Anschauungen, die eben noch das Interesse an sich fesselten, aus dem Bewufstsein hinausgeworfen; alles Springen im Unterrichte ist aber schädlich. In Anerkennung dieser Thatsachen ergeben sich zwei Forderungen: 1) die eine Art von Anschauungen mufs zu ganz besonderer Stärke ausgebildet werden, sie mufs ein entschiedenes Übergewicht über die andern Arten erlangen, so dafs sie sichere und brauchbare Träger der Zahlvorstellungen werden, 2) die Veranschaulichungsmittel sind nicht beziehungslos neben einander zu gebrauchen, in sanftem Übergang mufs man von dem einen zum andern gelangen. Nach dem Bisherigen ist es aber aufser Zweifel, dafs den Raumanschauungen, die der Rechenkasten vermittelt, die Herrschaft gebührt, darum ist von dem Rechenkasten immer auszugehen, immer wieder zu ihm zurückzukehren, er mufs einen überwiegenden Gebrauch erfahren. Das Springen ist dadurch zu vermeiden, dafs man die verschiedenen Veranschaulichungsmittel zur Darstellung ein und desselben Gegenstandes, Bildes oder Baues, gebraucht. Da mufs es z. B. heifsen: Wir wollen die Treppe, die wir mit Klötzchen gebaut haben, mit Punkten oder Strichen darstellen, oder wir wollen die Sätzchen, die in Klötzchen dastehen, durch Legehölzchen, Linsen oder Steinchen ausdrücken, und die Substituierung mufs auf der Klarheitsstufe im Hinblick auf die Klötzchen und in

*) Die Forderung Justs, so viel als möglich Veranschaulichungsmittel zu benutzen, können wir uns nicht anders als aus der Absicht erklären, die Kinder möglichst rasch in die höchste Region der Abstraktionen zu erheben. Ziller fordert nicht zahlreiche, sondern ausgiebige Veranschaulichungsmittel; er sagt im Seminarbuch S. 220: »In den Elementarklassen ist ganz besonders für ausgiebige Veranschaulichungsmittel der Zahlenbegriffe zu sorgen.«

Übereinstimmung mit der räumlichen Anordnung derselben erfolgen, erst auf der letzten Stufe darf man zu freien Gruppierungen und Lagenveränderungen fortgehen. Indem ein bestimmtes räumliches Bild beständig im Bewusftsein erhalten bleibt, wird eine Erschütterung des Gedankenkreises verhütet.

Da alles Rechnen zuletzt auf dem primitiven Zählen beruht, so mufs der Unterricht zwar mit demselben beginnen, aber er mufs, da derselbe zeitraubend ist und auf die Dauer beschwerlich fällt, sich bald über dasselbe erheben. Dies kann nicht anders als durch feste Einprägung der Zählungsresultate geschehen. Hier erweisen sich nun die Raumgröfsenvorstellungen der Stäbe und die Vorstellungen von der Gestalt der Zahlbilder in ihrer ganzen Bedeutung. Die Zahlwörter verschmelzen mit den Raumanschauungen und diese werden für jene lebendige Reproduktionshilfen. Sobald ein Zahlstab oder ein Zahlbild erscheint, wird das betreffende Zahlwort reproduciert und das Kind ist so von dem Zählen erlöst, es kann sich aber jederzeit von der Richtigkeit durch Nachzählen überzeugen. Sobald das Kind sich von dem primitiven Zählen befreit hat, darf man nur in Notfällen auf dasselbe zurückgehen, z. B. wenn bei Schwachen die Hilfsvorstellungen ihren Dienst versagen, oder sich Unklarheit eingestellt hat. Für die Steigerung der Reproduktionsfähigkeit der Rechenresultate ist noch von Bedeutung, dafs man auf der letzten Stufe jede Zahl möglichst vielseitig durchdenkt; einmal wird der gesamte Stoff nach einem neuen Gesichtspunkte durchgearbeitet und dann wird jede Zahl zum Mittelpunkt einer gröfseren Anzahl von Reihen, wodurch die Übersicht und die Herrschaft über den Stoff sehr vermehrt wird. Die allseitige Zahlbetrachtung gehört nicht auf die Stufe der Klarheit, sondern auf die der methodischen Übung. Aufserdem mufs das Wissen unter die Herrschaft einiger Zahlgesetze gestellt werden; die Kinder müssen finden, dafs man in beliebiger Reihenfolge addieren und subtrahieren kann, dafs man, wenn man eine Zahl von einer gleich grofsen abzieht, Null erhält, dafs man eine Zahl von einer gröfseren nicht abziehen kann, dafs man die Faktoren vertauschen darf und die Additions- und Multiplicationsreihen rückwärts lesen kann. Auch ist von Wichtigkeit, dafs die Kinder einen Einblick in den organischen Zusammenhang der Rechnungsarten erhalten haben. Sie kommen zu demselben nicht, wenn man sie gleich mit neuen Ausdrücken überfällt, diese sind vielmehr so lange zurück zu halten, bis ihnen die Sache mit Hilfe der ihnen bekannten Ausdrücke klar gelegt ist. Das Multiplicieren z. B. dürfen die Kinder gar nicht als etwas Neues ansehen, es mufs sich ganz leicht aus dem Addieren gleicher Summanden ergeben.*)

*) Vergl. hierzu: Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. Gütersloh 1884. Seite 161.

So richtig es ferner ist, dafs das Rechnen seinen Weg von der benannten zur unbenannten Zahl nehmen mufs, so verkehrt ist es doch, im ersten Rechenunterricht die Namen lange festzuhalten; sie sind vielmehr so weit es angeht und sobald als möglich wegzuwerfen; denn es würde ein Fehler sein, das Bewufstsein immer auf Qualitäten zu richten, wo es auf Zahlverhältnisse ankommt, zudem würde die Knappheit und Bestimmtheit, durch die der mathematische Untericht bekanntlich so wohlthätig wirkt, eine Einbufse erleiden, der Unterricht würde schleppend und langweilig werden. Wir lassen deshalb die Kinder aut der Stufe der Synthese nicht sprechen: 2 Punkte mehr 3 Punkte sind 5 Punkte, oder 4 Klötzchen mehr 2 Klötzchen sind 6 Klötzchen, sondern im Hinblick auf die Punkte und Klötzchen: $2 + 3 = 5$, $4 + 2 = 6$. Ein Abstraktionsprozefs tritt damit noch nicht ein, die Kinder rechnen eben mit Anschauungen, auch dann noch, wenn der Sinnesreiz hinweggenommen wird, die Namen Eins, Zwei u. s. w. sind mit bestimmten Sinneseindrücken verschmolzen, zu Begriffen gelangt man nur durch die Gegensätze, die in einer mannigfaltigen Erfahrung liegen, aber das Abstrahieren wird vorbereitet, indem das Bewufstsein auf die Zahlverhältnisse hingewendet wird.

Vielen scheint es bedenklich, die Ziffern frühzeitig einzuführen. Wann wird die Furcht vor denselben aufhören? Sie erbt sich wie eine Krankheit fort. Wenn wir freilich warten wollten, bis die Kinder im Besitze der „reinsten" Zahlen wären, so müfsten wir lange warten; sie bekommen aber individuelle Begriffe und darum können die Ziffern auftreten, sobald solche gebildet sind. Ihre Bedeutung wird den Kindern dadurch erschlossen, dafs sie veranlafst werden, für dieselbe Anzahl verschiedener Dinge die entsprechende Ziffer zu schreiben, sowie für angeschriebene Ziffern die entsprechenden Anzahlen in Zeichnungen, Punkten oder Gegenständen darzustellen. Diese Übung mufs dann und wann innerhalb des ganzen Unterrichts aufgenommen werden. Es werden gleich anfangs die arabischen und nicht die römischen Ziffern gebraucht, weil letztere wenig gebräuchlich sind und zum Teil den Zahlveranschaulichungen zu nahe stehen, was die scharfe Unterscheidung zwischen Symbol nnd Sache erschwert. Die vorzunehmenden Operationen durch die Stellung der Ziffern auszudrücken, wie dies Ziller mit Berufung auf Goltzsch fordert*), erscheint nicht ratsam, weil die Kinder sonst schon im zweiten Schuljahr leicht zum schriftlichen Regelrechnen gelangen, was in Rücksicht auf ihre logische Bildung nicht geschehen darf. Die gebräuchlichen algebraischen Zeichen sind deshalb beizubehalten, nur empfiehlt es sich, als Multiplikationszeichen den Punkt zu nehmen. Zu schriftlichen Darstellungen darf aber nicht eher übergegangen werden,

*) Vergl. Seminarbuch S. 30.

als bis die Übungen mündlich zu völliger Sicherheit gebracht sind.

Ein besonderes Gewicht ist im ersten Rechnen auf die Herausbildung geschlossener Reihengruppen zu legen, dieselben müssen ohne Zwischenfragen ablaufen, erst bei den methodischen Übungen kommt die Einzelfrage gehörig zur Geltung. Auf der Klarheitsstufe, wo die Kinder ihre ganze Kraft dem dargebotenen Neuen zuwenden müssen, ist eine Einförmigkeit im sprachlichen Ausdruck angezeigt, auf der letzten Stufe dagegen, wo Fluss in den Vorstellungskreis gebracht, Raschheit und Sicherheit der Auffassung erzielt werden soll, sind die Aufgaben in mannigfaltigere sprachliche Formen zu kleiden; diese regen auch das etwa gesunkene Interesse wieder an.

Auf weitere allbekannte und anerkannte Forderungen gehen wir nicht ein.

Als wichtige Sätze gelten uns folgende:

1) Der Tillichsche Rechenkasten ist das relativ vollkommenste Veranschaulichungsmittel der Zahlbegriffe und mufs deshalb in den Mittelpunkt des ersten Unterrichts gestellt werden.

2) Derselbe ist berufen, den glücklichsten Anschluss des Rechnens an den Sachunterricht zu vermitteln. Diese Aufgabe erfüllt er, indem ihm die Bedeutung eines Baukastens gegeben und während des ganzen ersten Schuljahres erhalten wird.

3) Mehrere Veranschaulichungsmittel sind notwendig, doch ist ihre Anzahl weise zu beschränken.

4) Die verschiedenen Veranschaulichungsmittel sind zur Darstellung desselben Objektes (Bildes oder Baues) zu verwenden, damit ein Springen im Unterrichte vermieden werde.

5) Der Rechenunterricht mufs zwar von dem primitiven Zählen ausgehen, aber bald über dasselbe sich erheben. Die Rückkehr zu demselben ist nur in Notfällen zulässig.

6) Die allseitige Zahlauffassung gehört nicht auf die Stufe der Klarheit, sondern auf die der methodischen Übung.

7) Das rechnerische Wissen mufs den einfachsten Zahlgesetzen unterstellt werden.

8) Die Kinder müssen einen Einblick in den organischen Zusammenhang der Rechnungsarten gewinnen.

9) So richtig es ist, dafs das Rechnen seinen Weg von der benannten zur unbenannten Zahl nehmen mufs, so verkehrt ist es doch, die Benennungen lange festzuhalten; dieselben sind bereits auf der Klarheitsstufe möglichst aufzugeben.

10) Die Furcht vor dem frühzeitigen Gebrauch der Ziffern ist lächerlich.

11) Auf eine ununterbrochene fortlaufende Reihenentwickelung von seiten des Schülers ist ein grosses Gewicht zu legen.

12) Auf der Stufe der Klarheit ist eine Einförmigkeit des sprachlichen Ausdruckes notwendig; auf der letzten Stufe dagegen müssen die Aufgaben in mannigfaltigere sprachliche Formen gekleidet werden.

B. Mitteilungen.

I. Seminarkonferenz zu Delitzsch.

Am 12. Mai a. c. wurde in Delitzsch die diesjährige Seminarkonferenz abgehalten; circa 300 Teilnehmer hatten sich hierzu aus Stadt und Land eingefunden. Als Gäste waren anwesend: Herr Regierungs- und Schulrat Cremer aus Merseburg und Herr Seminardirektor Meifsner aus Jassy; welch' letzgenannter Schulmann seit Monaten in Deutschland sich aufhält, um das deutsche Schulwesen, insbesondere die Herbart-Zillersche Richtung desselben, kennen zu lernen, weshalb derselbe u. a. in Weimar, Eisenach, Jena, Altenburg, Halle, Delitzsch verweilte.

Die Delitzscher Seminarkonferenz sucht schon seit Jahren die Herbart-Zillersche Pädagogik durch Behandlung einzelner Fragen und durch Untersuchung ihrer Beziehung zur Praxis zu fördern und ihren hohen Wert zur Anerkennung zu bringen; wie überhaupt angenommen werden darf, dafs unter den 112 preufsischen Lehrer-Seminaren am Seminar zu Delitzsch, und zwar durch die eifrigen und glücklichen Bemühungen des verdienten Direktors Schöppa die Herbart-Zillerschen Reformbestrebungen am ehesten ein Bürgerrecht zu gewinnen scheinen.

Es sei nur erinnert an die Seminar-Konferenz vor 2 Jahren, auf welcher Herr Seminardirektor Schöppa in dem Eröffnungsvortrage über die pädagogische Bedeutung Herbarts sprach, welcher Vortrag später in den Kehrschen Blättern zum Abdruck gelangte, sowie an die vorjährige Konferenz, auf welcher die Behandlung eines Musterstückes nach den Formalstufen den Hauptgegenstand der Tagesordnung bildete.

Auf der diesjährigen Konferenz referierte Herr Seminar-Musiklehrer Kropf-Delitzsch über das Thema: »Der Gesangsunterricht in der Volksschule nach den geltenden amtlichen Bestimmungen.« Nach den Ausführungen des Herrn Vortragenden scheidet sich der Gesangstoff der Volksschule in einen Elementarkursus und einen Liederkursus. — Der Elementarkursus mufs planmäfsig angelegt sein, lückenlos fortschreiten und darf nur solche melodischen, rhythmischen und dynamischen Tonverhältnisse enthalten, welche im Volksgesange vorkommen. Die Ausdehnung der Übungen ist von den Schulverhältnissen abhängig. — Im Liederkursus ist die Aufeinanderfolge der Choräle und Volkslieder zwar im allgemeinen nach dem Grade der Schwierigkeit, Text und Melodie betreffend, zu ordnen, eine streng genetische Folge kann aber mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Schullebens, namentlich der Schulfeierlichkeiten, sowie durch Einüben

von Marschliedern, Reigen etc., welche auf die Texte einwirken, nicht innegehalten werden. Entgegen den Ausführungen von Pflüger (Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen) und Reifsmann (Elementargesanglehre für Schule und Haus), in welchen an dem Verfahren festgehalten wird, das die zu vermittelnden Elemente der Melodik, Dynamik und Rhythmik erst in und an Liedern zur Wahrnehmung bringt, ehe sie isoliert zur Behandlung und Übung kommen, stellt Referent die Forderung, dafs Elementar- und Liederkursus selbständig neben einander geführt werden sollen. Diese Forderung steht auch im Gegensatze zu den Ausführungen des Seminarlehrers E. Rabisch (Deutsche Blätter 10. Jahrgang 1883, No. 33 und 36), welcher an der praktischen Behandlung eines Liedes zeigt, wie alle Übungen inbezug auf Rhythmik, Dynamik und Melodik an das Lied angeschlossen werden können, ohne einen gesonderten Elementarkursus zu erfordern; doch nähert sich Musiklehrer Kropf insofern der Zillerschen Schule, als er besondere Vorübungen für jedes einzelne Lied verlangt; im allgemeinen also eine Analyse im Sinne Helms, nach welchem »die musikalisch-analytischen Übungen am besten in der Reproduktion der Tonleiter und des tonischen Dreiklanges und zwar in der Tonart, welche dem einzuübenden neuen Liede zu Grunde liegt, bestehen. Die Töne der Tonleiter, beziehentlich des Dreiklanges müssen hierbei so aneinander gereiht werden, dafs alle melodischen Wendungen und Fortschreitungen, die das neue Lied enthält, schon bei den analytischen Übungen zu Gehör kommen.« *) Nach den Ausführungen des Herrn Referenten mufs in jeder Stunde Klassen-, Abteilungs- und Einzelgesang geübt werden; auf die Pflege des letzteren ist besonders Gewicht zu legen. — Die Einübung der Gesänge nur nach dem Gehör oder nach Ziffern ist nicht zu empfehlen. Die zweckmäfsigsten Tonzeichen sind für die oberen Stufen die Noten. — Auf allen Stufen ist ein guter Gesangton, Reinheit des Gesanges, richtige Aussprache und ausdrucksvoller Vortrag zu fordern. —

Nach dem sehr ausführlichen Vortrage zeigte Herr Kropf in einer Lektion mit den Kindern der 2. Klasse der Seminar-Übungsschule, wie sich die Einübung einer Melodie nach Noten in der Praxis zu gestalten habe. Die Lektion nahm im wesentlichen folgenden Verlauf:

a) Reproduktion des bereits im anderweitigen Unterrichte angeeigneten Textes, d. i. Ansagen desselben und Wiedergabe des Inhalts; Hinweise auf das Eigentümliche desselben, Vermutungen über die Melodie etc. Hier, bei der Inhaltsangabe des Textes hätten im Sinne Zillers die auftretenden Einzelfragen wohl in Wegfall kommen dürfen.**) Die Wiedergabe des Text-

---

*) Erläuterungen z. Jahrbuch XIII. S. 29.

**) Vgl. Dr. Wohlrabe, Einige Präparationen zu profangeschichtl. Quellenstoffen S. 37 — „Die Forderung einer ohne Ab- und Dazwischenfragen sich vollziehender Inhaltsangabe basiert namentlich auf der Thatsache:

dafs jeder an den Schüler gebrachte Gedankeninhalt im Geiste desselben einen individuellen Aufbau erfährt, demgemäfs er zu reproduzieren ist; dafs ein Zerfragen und Abfragen des Stoffes denselben in seiner Wirkung abschwächt; dafs dies Abfragen die Selbständigkeit des Schüler-Denkens und Schüler-Thuns beeinträchtigt, schädigt und zerstört;

endlich:

dafs dem Lehrer als Psychologen es darauf ankommen mufs, dafs Eigentümliche der Schulauffassung aus der unmittelbaren, unbeeinträchtigten Wiedergabe heraus zu erkennen.“

inhaltes ist insofern von Wichtigkeit (vgl. Helm, Bemerkungen — Jahrbuch XV S. 264), »weil das Interesse an der Form, hier der Melodie, der Unterstützung durch das Sachinteresse bedarf, und weil diese Wiedergabe sehr dazu beiträgt, die Schüler in eine dem neuen Liede angemessene Stimmung zu versetzen.«

b) Auftreten der auf die Melodie bezugnehmenden Vorübungen. Übungen an der Tonleiter und am Dreiklang. (Vorbereitung.) Sodann folgte die Einübung der Melodie und zwar in folgender Weise:

a) Vorsingen der ganzen Melodie (Totalauffassung),

b) Einprägung der Melodie, zuerst ohne und dann mit Text. (Darbietung.)

Im weiteren Verlaufe der Lektion wurde die neu angeeignete Melodie vergleichend mit Liedern und Chorälen aus gleicher Tonart und ähnlichen Anfangsintervallen zusammengestellt. (Verknüpfung und Zusammenfassung.)

Auf der letzten Stufe gelangte ein Gesangstoff ähnlichen Charakters zur Darstellung. (Anwendung.)

In der sich unmittelbar anschliefsenden Debatte wurde zunächst die Lektion und sodann auch der gehörte Vortrag einer eingehenden Besprechung unterzogen. Die Einübung einer Melodie in der vom Referenten gezeigten Weise wurde von der Versammlung als zweckentsprechend anerkannt; die Lektion überhaupt als gelungen bezeichnet. Die vom Herrn Regierungs- und Schulrat Cremer zum Schluls gegebene Zusammenfassung mufste den Freunden der Herbart-Zillerschen Richtung insofern von besonderem Werte sein, als derselbe der Formalstufentheorie, wie sie im Vortrage theoretisch dargethan und in der Lektion praktisch durchgeführt erschien, eine thatsächliche (halb-offizielle) Anerkennung zu teil werden liefs.

---

2. Der evangelische Bund.

Der Gedanke, dem machtvollen Vordringen des Papsttums einen geeinten mächtigen Protestantismus entgegenzusetzen, hat aller Orten lebhaften Beifall gefunden und die dahin zielenden Bestrebungen des evangelischen Bundes sind daher von überraschendem Erfolge begleitet gewesen. Scharen hochangesehener Männer aus allen Ständen haben sich rasch gesammelt und zur Wahrung der deutsch-protestantischen Interessen verbunden. Schon dürfte der Bund das erste Zehntausend Mitglieder zählen und noch ist ein Ende dieser Bewegung nicht abzusehen, denn es geht ein warmer Hauch echt evangelischer Begeisterung durch das protestantische Deutschland. Es sind hervorragende Männer, welche an der Spitze des Bundes stehen, Namen vom besten Klang haben den Aufruf unterschrieben, der sich an das evangelische Volk deutscher Nation wendet. —

Wie hat nun der Evangelische Bund bislang seine Aufgabe gelöst? Die Frage liegt so nahe, dafs sie gestellt werden mag, auch wenn die

Thätigkeit des Bundes eben erst begann und man füglich grosse Erfolge nicht fordern darf. Zunächst hat er eine gewisse Einigung getrennter Richtungen und Parteien bereits zu Wege gebracht. Freilich haben die Männer von der äufsersten Rechten (das confessionelle Luthertum und die preufsische Hofpredigerpartei) vielfach sich dem Bunde nicht angeschlossen, ja, sie sind ihm teilweise sogar feindselig entgegengetreten. Das ist sehr zu bedauern und schwer zu verstehen. Ursache zu dieser Zurückhaltung ist die ganz unbegründete Furcht, als sollte durch den Bund eine Art Mittelpartei gegründet werden. Das ist keineswegs der Fall. Sondern alle Parteien sollen auch fernerhin neben einander bestehen; nur sollen sie einsehen, dafs es gewisse hochbedeutsame Lebensfragen des Protestantismus giebt, in denen Alle auf einem Boden stehen. Das Gemeinsame in aller Zersplitterung soll durch den Bund zum Ausdruck kommen. Ähnlich wie gelegentlich der Reichstagswahlen vom 21. Februar d. J. die Konservativen und Nationalliberalen sich verbanden, weil es galt, gemeinsam gegen den gemeinsamen Feind vorzugehen und das Septennat um jeden Preis durchzubringen, so sollen auch die kirchlichen Richtungen zusammenstehen gegen den alten bösen Feind, um im deutschen Volke die Macht des Protestantismus zur Herrschaft zu bringen — unbeschadet jeglichen Parteiunterschiedes in anderen untergeordneten Fragen des kirchlichen und religiösen Lebens. Es ist gewifs zuzugeben, dafs die Ziele, welche der Bund verfolgt, in seinem Aufrufe und Programm noch ziemlich unklar und verschwommen zum Ausdruck kommen; oder besser noch: dafs die zur Erreichung des Zieles erforderlichen Mittel und Wege noch nicht klar formuliert sind. Das ist gewifs ein Übelstand, aber ein erklärlicher. Es ist alles noch im Gähren und Werden begriffen und erst nach und nach wird sich das Wirken des Bundes zu einem sichern und zielbewufsten gestalten. Es mag sein, dafs vielen dann der Bund verleidet werden wird, weil er vielleicht eine Richtung einschlägt, die doch wieder zum Parteitreiben ausartet. Aber weil es möglich ist, dafs die gute Sache so läuft, soll man sich doch von vornherein nicht von ihr zurückziehen. Sondern im Gegenteil gilt es sie zu unterstützen. So erachten wir es für eine Gewissenspflicht jedes evangelischen Mannes, dem Bunde beizutreten, auch wenn er noch nicht mit allem einverstanden ist, was in demselben getrieben und geredet wird. Es gilt eine Sammlung der evangelischen Deutschen und der soll man sich anschliefsen, ohne dabei ängstlich an eine absolute Übereinstimmung aller Köpfe zu denken oder allerlei Befürchtungen zu hegen, die doch erst Gedankendinge sind. Zurückziehen kann man sich immer noch seiner Zeit, wenn man die Befriedigung im Bunde und an seinem Werke nicht findet, welche man erwartet. Wo es aber gilt, sich zusammenzuschliefsen zu gemeinsamer Front, da ist's Pflicht, sich mit einzustellen, auch wenn der Nebenmann zur Rechten und zur Linken uns nicht sympathisch ist, ja auch wenn wir dem Kommando nicht allenthalben Beifall schenken können. Darum ist's falsch, aus Indifferentismus oder irgendwelcher Parteisache dem Bunde fern zu bleiben, und es ist ein neues Armutszeugnis, das sich der Protestantenverein giebt, wenn er so kühl und ablehnend der Sache gegenüber tritt, wie er es thut — er,

der immer die grofsen Worte von Geistesfreiheit und Volkskirche im Munde führt.

Positive Arbeit hat der Bund bisher vor allem darin geleistet, dafs er die Tagespresse mit einer kirchlichen Korrespondenz versorgte. Das ist überaus dankenswert. Denn während die ultramontanen Zeitungen stets auf das beste in kirchlichen Dingen orientiert waren und die ultramontanen Korrespondenzen bis tief in die Spalten sogen. protestantischer Tagesblätter eindrangen, war die evangelische Kirche bisher fast ganz ohne Mund in der Presse. Das ist nun besser geworden und es bereitet wahre Freude zu beobachten, wie jetzt in den gröfseren politischen Zeitungen Nachrichten aus dem evangelisch kirchlichen Leben und Besprechungen über derartige Tagesfragen sich finden, die man ehedem vergebens suchte.

Von weiterer positiver Thätigkeit des Bundes ist vorerst noch nichts zu spüren. Doch ist's genug, was bisher erreicht wurde, und wir wollen für die Anfänge schon dankbar sein. Darum sollen auch Ausstellungen und Wünsche vorerst unterdrückt werden, soviel wir auch haben mögen. Zunächst heifst es vertrauensvoll abwarten und thatkräftig mitwirken. Und die Losung im protestantischen Deutschland unter allen religiösen Männern sei die: Mitglied des evangelischen Bundes zu werden.

---

3. Das päd. Universitäts-Seminar in Budapest.

Schon seit 15 Jahren besteht an der philosophischen Fakultät der königl. ung. Universität zu Pest ein päd. Seminar, welches auch den Namen Mustergymnasium (mintagymnasium oder »tanár-képezde«) führt. Die Aufgabe desselben ist, Lehramtskandidaten, die nach Ausweis der nötigen Vorstudien für Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) sich vorbereiten wollen, in der methodischen Behandlung des gewählten Fachstudiums gründlich heranzubilden und sie zu befähigen, dafs sie ihrem Lehrerberufe inbezug auf meth. richtige Behandlung der Schulfächer möglichst vollkommen entsprechen mögen. An der Spitze des Seminars steht ein Direktor, den der Unterrichtsminister auf Vorschlag des Professoren-Kollegiums auf drei Jahre ernennt. Nach Ablauf dieser Zeit kann derselbe wiederholt auf fernere drei Jahre mit dem Direktorat betraut werden. Der Direktor bildet das Exekutivorgan der Anstalt. Er ordnet und vollführt die der Zentral-Leitung zugehörigen laufenden Angelegenheiten kraft seines Amtes, die wichtigeren im Sinne der Beschlüsse der von Zeit zu Zeit abzuhaltenden Konferenzen. Gegenwärtig bekleidet Bartal A. das Amt des Direktors schon seit längerer Zeit und Dr. Kármán M. fungiert als fzientifischer Leiter.*) Den Bemühungen des Letzteren verdankt die Anstalt ihre Entstehung und allen Fortschritt; Dr. Kármén ist so recht die Seele des Ganzen. —

Die Mitglieder des Seminars sind teils ordentliche, teils aufserordentliche. Ordentliche Mitglieder sind solche, welche ein Staats-Stipendium

*) Derselbe war Mitglied des päd. Univers.-Seminars zu Leipzig.

erhalten, dann solche, die den Lehrkursus an der Universität oder dem Polytechnikum bereits beendet haben. Denjenigen steht ein Vorrecht zu, die den Anforderungen der Lehramtsprüfung bereits Genüge geleistet haben. Die Aufnahme als ordentliches Mitglied erfolgt auf Grund eines Konkurses, wobei bei gleicher Qualifikationdie aufserordentlichen Mitglieder ein Vorrecht haben.

Aufserordentliche Mitglieder sind diejenigen Studenten der philos. Fakultät, die ein Universitäts-Stipendium von 300 Gulden geniefsen und demzufolge zur Teilnahme an den Seminar-Übungen verpflichtet sind. Dann solche, die nach Mafsnahme des Bedürfnisses auf Grund eines Konkurses aufgenommen werden. Bei diesen Letzteren ist es genügend, wenn der betreffende Konkurrent bei sonstiger Befähigung nur ein Semester an der Universität zugebracht hat. — Die ordentlichen Mitglieder ernennt auf Vorschlag des Direktors sowie der Professoren der Unterrichts-Minister; — die aufserordentlichen der Seminardirektor im Einvernehmen mit den Professoren. —

Für die Seminar-Übungen und Vorträge wird kein Honorar bezahlt. Hospitanten können bei denselben nur mit Genehmigung des betreffenden Professors anwesend sein.

Jedes ordentliche Mitglied enthält ein Staatsstipendium von je 400 Gulden. Dasselbe wird von Jahr zu Jahr bewilligt und der fernere Genufs desselben ist von der pünktlichen Erfüllung aller Verpflichtungen, dem Fleifse und den entsprechenden Fortschritten des betreffenden Mitgliedes abhängig. Wer diesen Forderungen nicht entspricht, verliert mit der Mitgliedschaft das damit verbundene Anrecht auf ein Stipendium. Jedes ordentliche Mitglied ist verpflichtet, an allen Seminar-Übungen teilzunehmen, jedoch ist die Zeit der Seminar-Arbeit möglichst so festgestellt, dafs die einzelnen Mitglieder an den Universitätsvorträgen teil zu nehmen nicht gehindert sind. Über den Betrag der obigen Stipendien hinaus wird noch alljährlich zur Honorierung beachtenswerter Abhandlungen und anderweitiger Arbeiten der Seminar-Mitglieder nach Mafsnahme des Bedarfs eine gewisse Summe bewilligt. Auf solche Honorare haben auch die aufserordentlichen Mitglieder einen Anspruch. —

Der Seminar-Direktor erstattet mit Schlufs eines jeden Schuljahres dem Unterrichts-Minister mit Beifügung einer eingehenden Schilderung der Seminar-Mitglieder einen ausführlichen Bericht über den Stand des Seminars, den erzielten Erfolg, sowie über etwaige zu beseitigende Mängel.

Für die Deckung der Kosten der Seminar-Verwaltung, sowie der zur Bestreitung der Übungen an demselben und zur Erhaltung einer Handbibliothek nötigen Summen forgt, auf Grund einer von seiten des Direktorats für das jeweilige nächste Jahr rechtzeitig zu unterbreitenden Kosten-Vorlage, der Unterrichts-Minister. Die allmähliche Vervollständigung der Lehrmittel wird bei Feststellung des Jahres-Ausgabe gehörig berücksichtigt. — Alle Arbeiten, Präparate und Lehrmittel, welche die Seminar-Mitglieder (ordentliche sowohl als aufserordentliche) fertigen, bleiben Eigentum des

Seminars und die Verfertiger werden in das Verzeichnis der Seminarsammlungen aufgenommen. —

Nachdem sich das Seminar zur Aufgabe gemacht hat, seinen Mitgliedern Gelegenheit zu geben, sich pädagogische Fähigkeit und Gewandtheit zu erwerben, welche zur erfolgreichen Handhabung des Mittelschulunterrichtes erforderlich ist, so ist die Thätigkeit der Mitglieder eine theoretische und eine praktische und stehen denselben zwei, jedoch stets in Verbindung zu haltende Einrichtungen zur Verfügung:

a) Konferenzen über Pädagogik und Methodik; b) die Übungsschule.

Die Konferenzen beschränken sich nicht blofs auf die allgemeinen Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts, deren Kenntnis nach Absolvierung der Universitätsstudien bereits vorausgesetzt wird; sie haben vielmehr die spezielle Gymnasialpädagogik, die pädagogische Durcharbeitung des Stoffes der Schuldisziplinen, sowie die Organisation des Schullebens nach den Forderungen einer guten Erziehung und richtigen Zucht ins Auge zu fassen. Gegenstände der Konferenzen sind also: Besprechung des Zieles, der Aufgabe und der Organisation der Mittelschulen, Übersicht der Geschichte derselben mit Rücksicht auf die bezügliche Litteratur, dann Behandlung der Unterrichtsmethode der einzelnen Schuldisziplinen an der Hand der Probelektionen.*) Der Leiter der Konferenz ist der Direktor. Die Übungsschule steht im Dienste der praktischen Ausbildung der Seminarmitglieder. Ihre Aufgabe ist, das Bild eines musterhaften Schullebens zu geben, in welchem der intellektuelle und moralische Fortschritt der Schüler Gegenstand der gemeinsamen Sorge des gesamten Lehrkörpers ist; und welches gegenwärtig dem Lehramtskandidaten als aneiferndes Beispiel, und einst, dem Lehrer als begeisternde Erinnerung zu dienen bestimmt ist. Die Übungsschule ist ein selbständiges öffentliches Staats-Gymnasium. Die Anstalt besteht aus vier Klassen, die von Jahr zu Jahr wechselnd die 1., 3., 5., 7. und 2., 4., 6., 8. Klasse des Gymnasiums bilden. Die Anzahl der Schüler in einer Klasse überschreitet die Zahl 20 selten. Die Schulordnung, sowie den Lehr- und Stundenplan bestimmt die Konferenz der Professoren und wird dem Unterrichtsministerium unterbreitet. Die Oberlehrer sind verpflichtet, wöchentlich mindestens 4 Stunden an der Übungsschule selbst zu unterrichten; die übrigen Lehrstunden versehen die praktizierenden Lehramtskandidaten derart, dafs sie möglichst in verschiedenen Klassen beschäftigt sind und Gelegenheit haben, die Methode kennen zu lernen, wie ein Lehrgegenstand auf verschiedenen Stufen den Kenntnissen und Fähigkeiten der Zöglinge angemessen zu handhaben ist. Der gesamte Unterricht wird unter Aufsicht des Direktors und der Oberlehrer erteilt. Die Praktikanten haben nach Anweisung der betreffenden Oberlehrer allwöchentlich eine schriftliche Präparation zu liefern, so dafs jede Lehrstunde ein vollendetes, aber in den organischen Verband des

---

*) Nachdem die Besprechung der Probelektion in der Konferenz immer die meiste Zeit beanspruchte, wird für obige Arbeit wöchentlich ein zweistündiges Theoretikum abgehalten unter dem Vorsitze von Dr. Kármán.

ganzen Kursus gehöriges Ganze sei. Der Oberlehrer hat durch Examina die Erfolge des Unterrichtes zu prüfen, damit so der Praktikant auf die Mängel seiner Unterrichtsweise aufmerksam gemacht werde, damit er deren Ergänzung sorgfältig bewerkstelligen könne und überhaupt bestimmte Anweisungen erhalte zu stetiger Entwickelung seiner pädagogischen Fähigkeit und Gewandtheit.

Allwöchentlich wird eine Probelektion in Anwesenheit sämtlicher Seminarmitglieder abgehalten. Es wird zu derselben ein Kritiker bestellt, doch haben auch die übrigen Praktikanten die Pflicht, die Probelektion mit Aufmerksamkeit zu verfolgen und ihre darauf bezüglichen Bemerkungen zu notieren. — Im Interesse des Wetteifers und einer regen geistigen Gemeinschaft hat jedes Seminar-Mitglied beim Unterrichte der Oberlehrer und der übrigen Praktikanten möglichst oft zu hospitieren und seine etwaigen Bemerkungen in ein dazu bestimmtes Hospizbuch einzutragen, wo zugleich der betreffende Lehrer oder ein anderer Hospitant seine auf den Gegenstand bezügliche Meinung entgegensetzen kann. Die Besprechung derselben geschieht in der Konferenz.

Über jede Konferenz wird Protokoll geführt, das blofs einen wesentlichen Auszug der Verhandlungen zu verzeichnen hat. Protokollanten sind die Lehramtskandidaten, in alphabetischer Reihenfolge. Auf Grund dieser Protokolle erstattet dann der Seminardirektor alljährlich dem Unterrichtsministerium Bericht über den Stand der Übungsschule, über die Thätigkeit des Lehrkörpers und der praktischen Lehramtskandidaten. — Die Praktikanten, welche an der Übungsschule mit gutem Erfolg gewirkt haben, sind vom Probejahr befreit und werden mit Ablegung der Lehramtsprüfung sogleich als ordentliche Lehrer angestellt. Über ihre Seminarthätigkeit stellt auf Grund der Beurteilung der Klassenlehrer der Direktor das Zeugnis aus.

Jedes Hauptfach ist im Seminar mindestens durch einen besonderen Oberlehrer (Fachlehrer) vertreten, der vom Unterrichtsminister ernannt wird.

Dies die Einrichtungen und Tendenzen des pädagogischen Universitätsseminars in Budapest. Ich könnte nicht behaupten, gerade mit allem einverstanden zu sein; man müfste sich manchem zunächst etwas skeptisch gegenüberstellen. Es läfst sich aber nicht leugnen, dafs Herbarts Geist in der Anstalt weht und damit ist ja schon viel gesagt; das bürgt ja dafür, dafs hier eine gute Sache vertreten wird. Die Hauptfrucht, die hier erzeugt worden, ist die Erarbeitung eines einheitlichen Gymnasial-Lehrplanes im Sinne Herbarts, der nunmehr allen ungarischen Anstalten zugrunde gelegt wird. Also Ungarn ist in dieser Beziehung auf dem Wege zum Besseren; wir können ihm nur aus vollem Herzen Glück wünschen.

Budapest am 1. Juni 1887.

Eduard Leonhardt.

---

4. Ein Gymnasial-Oberlehrer über die preussischen Schullehrer-Seminare.

Im Auftrage des preufsichen Kultusministeriums hat ein Gymnasial-Oberlehrer drei evangelische Schullehrer-Seminare, welche in drei verschiedenen der östlichen Provinzen gelegen sind, besucht und über seine Wahrnehmungen einen Bericht an den Minister erstattet, aus dem ein Auszug amtlich zur Kenntnis der Schulbehörden gebracht wurde. Einiges daraus dürfte auch unsere Leser interessieren:

»In der Leitung und dem Betriebe der drei von dem Referenten besuchten Seminare herrschte eine grofse Gleichmäfsigkeit, die den Eindruck machte, dafs darin feste, allgemein anerkannte didaktische und pädagogische Grundsätze in die Erscheinung traten. Dem entsprach im grofsen und ganzen auch die Gleichmäfsigkeit der Leistungen. Sehr wertvoll war dem Referenten die Einsicht in den Betrieb der Seminar-Übungsschulen. Eigentlich schon die erste Stunde entkräftete die Bedenken, welche der Referent selber gehabt oder als landläufige hatte aussprechen hören, wenn ähnliche Einrichtungen als für das höhere Lehrfach wünschenswert besprochen worden waren. Man erklärte die Kinder für zu wertvoll, als dafs sie das Versuchsobjekt abgeben dürften, an welchem junge Leute das Unterrichten lernen sollen. Dasjenige Publikum, welches eine solche Übungsschule in ihren Erfolgen kennt, sei jedoch anderer Meinung, denn der Zudrang zu den Übungsschulen sei überall ein grofser und nicht aus dem ärmsten Teile der Bevölkerung. Fehler würden von den werdenden Lehrern in grofser Anzahl gemacht, sachliche wie methodische; aber welcher junge Lehrer höherer Schulen, welcher akademisch gebildete Hauslehrer machte dieselben nicht? Und hier gebe es doch den beaufsichtigenden Seminarlehrer, der dafür sorge, dafs wenigstens dieselben Fehler nicht zu oft gemacht würden.«

Der Referent hat auch der Konferenz beigewohnt, welche der Leiter der Übungsschule mit den Seminaristen der ersten Klasse wöchentlich abhält, und wünscht, wie der »Hamb. Korr.« erwähnt, nach dem dabei gewonnenen Eindruck jedem jungen Lehrer an einer höheren Schule eine ähnliche regelmäfsige Besprechung mit einem erfahrenen älteren Lehrer. „Es werde sich auf die Dauer das Bedürfnis nicht abweisen lassen, auch den angehenden Gymnasiallehrern eine entsprechende pädagogische Vorbildung für die Schule mitzugeben."

---

5. Zweigverein für wissenschaftliche Pädagogik in Halle a/S.*)

Der Zweigverein zählt zur Zeit 35 ordentliche und 2 Ehrenmitglieder. Der Vorstand besteht aus den Herren Grosse, Gentsch u. Rosenbaum. Im Sommer-

*) Päd. Studien 1884, Heft I u. IV; 1886, Heft I u. III.

Semester 1886 und im Winter-Semester 1886/87 fanden 15 Sitzungen statt (darunter zwei gemeinschaftliche mit den Lokalvereinen in Leipzig und Altenburg am 11. September und 5. Februar). Es wurden folgende Vorträge gehalten: 1. Köhler: Die technischen Fächer in der Erziehungsschule, 2. Dr. Wohlrabe: Der »Geschichtsunterricht« im Anschlufs an die Schneidersche Arbeit im Jahrbuch 18, 3. Pein: Herbart und Dittes von Just, 4. Pein: Der religiöse Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule von Hirt, 5. Wohlrabe und Männel: Bericht über die Generalversammlung in Chemnitz, 6. W. Schulze: Heimatkundlicher Anschauungsunterricht, 7. Glöckner: Über die Angriffe auf Herbarts Psychologie und Pädagogik*) (gemeinschaftliche Sitzung mit dem Leipziger Zweigverein in Schkeuditz), 8. Professor Dr. Menge: Über Ritters Arbeit »Gœthes Iphigenie vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts aus betrachtet«, 9. Direktor Dr. Frick: Bericht über die Versammlung des Einheitsschulvereins zu Hannover, 10. Cand. prob. Gille: Kritik von Herbarts Ansichten über den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, 11. Männel: Die Formalstufen im geographischen Unterricht, 12. Flügel: »Herbart und Lotze« (gemeinschaftliche Sitzung mit dem Lokalverein in Leipzig am 5. Februar), 13. Hübner: Über die Schrift von Dr. De Garmo: »Language Work, 1887«, 14. Köhler: Über die Stellung der Volksschullehrer und der Seminare zum Handfertigkeitsunterricht — im Anschlufs an das Buch von Magnus, 15. Pein: Begriff und erfahrungsmäfsiges Fundament der Ethik. Aufserdem wurden zahlreiche Referate über neuere Erscheinungen des Büchermarktes gegeben, z. B. über Kiefsling und Pfalz: Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte; Schillers Pädagogik; Ackermann: Pädagogische Fragen II; Leipziger Seminarbuch (3. Aufl. von Bergner); Foltz: Metaphysische Grundlagen der Herbartschen Psychologie; Willmann: Pädagogische Vorträge; Thilo und Flügel: Dittes über die Philosophie Herbarts; Hartmann: Die Analyse des kindlichen Gesichtskreises; Kehrbachs Herbart-Ausgabe; Polack: Führer durchs Lesebuch; Dörpfeld: Der didaktische Materialismus (2. erweit. Aufl.); Löwenthal: Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts; Ein Gedenkblatt für den alten Fritz, pädagogisches Gutachten von Wilhelmine Buchholz; Kurth: Dittes als Kritiker; Wendt: Herbart-Anthologie; Löhlein und Holdermann: Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte; Hoffmann: Handbuch für den Geschichtsunterricht; A. Richter: Kulturgeschichte in der Volksschule; Krieger: Methodik des Geschichtsunterrichts; Buchholz: Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts; Arendt: Grundzüge der Chemie u. v. a. Gr.

---

6. Herbartiana.**)

Kritische Besprechungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik sind neuerdings gegeben worden:

1. In der Schweizer Lehrerzeitung No. 14—23. R. Die drei Säulen der Zillerschen Didaktik.

*) Abgedruckt in Reins päd. Studien 1886, Heft 4.
**) Siehe 3. Heft 1887 und die früheren Jahrgänge.

Wie wir hören, werden die Gebr. Wiget in der Schweiz auf diese Artikel in einer besonderen Abhandlung antworten.

2. Clemens Nohl, Pädagogik für höhere Lehransalten. Berlin 86. (II. Teil. Einleitung: Die Herbart-Zillersche Schule.)
3. Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie. Oldenburg. Seite 194: Pädagogische Schlufsfolgerungen.

Letztere Schrift wird in den »Studien« eine eingehende Besprechung finden. Über die Darstellung des Herrn Nohl, die Herbart-Zillersche Schule betr., ist leider zu bemerken, dafs sie sehr dürftig ist und kritiklos die gewöhnlichen Einwendungen, die man jetzt überall auf der Strafse zu hören bekommt, nachspricht. Was soll man dazu sagen, wenn es heifst: »Manche (!) Märchen sind für Kinder sehr ungeeignete Gesinnungsstoffe; Robinson übersteigt in vielen Einzelheiten die Fafsungs- und Gedächtniskraft 7jähriger Kinder. Zillers Jünger haben nach des Meisters Tod die höheren Schulen noch nicht in die Lage versetzt, sich gegen die Verpflanzung theoretischer Hirngespinste (!) zu wehren. . . In der That ist schon die Herbartsche Behauptung, die Kulturentwicklung des einzelnen Menschen müsse im Kleinen die der ganzen Menschheit darstellen, mehr kühn als mit Gründen erweisbar. Die geschichtlichen Thatsachen sowohl als der Verlauf der Erziehung werden gegen dergleichen Parallelisierungen des absolut Unvergleichbaren (!) nur wieder protestieren u. s. w. Die Konzentration wird natürlich verworfen, die formalen Stufen werden unter bekannter Einschränkung (vollkommene Freiheit in der Anwendung!) gebilligt. Endlich wird erzählt, dafs »das Zillersche Seminar in Leipzig nach dem Tode des Meisters unverändert fortbestehe (was leider nicht der Fall ist), und dafs die gedruckten Jahrbücher desselben löbliche Kunde geben von dem Fleifs und der Gewissenhaftigkeit, mit der hier stets gearbeitet worden.« Wie ist das mit den vorher erwähnten »Hirngespinsten« vereinbar? —

4. Die wissenschaftliche Pädagogik, die J. F. Herbartsche Philosophie bez. Pädagogik und die sozialpädagogischen Bestrebungen, speziell die Schulsparkassensache.
5. Die Bestrebungen der Herbartianer auf dem Gebiet der Volkschule von Knauth-Bütow. Frankfurt a. O. 1881. Schulblatt für Provinz Brandenburg. Berlin 86, 11. und 12. Heft.
6. Dr. G. Kühn, Die Zillerianer striktester Observanz. Altenburg 1887. Zurückgewiesen von: Ufer, Herr Pastor Dr. Kühn u. die Zillerianer, Altenburg 1887.
7. Korrespondenz aus Baiern, (Pädagogische Zeitung von Schröer, Berlin. No. 24, 1887.) Anstellung des Herrn Dr. Weber betreffend.
8. Wolff, Die Lehre Herbarts von der menschl. Seele. Düsseldorf 1887.
9. Laistner, Die Volksschule. Stuttgart 1887, 6. u. 8. Heft.

Eine Berichterstattung über die hauptsächlichsten bisher erschienenen Angriffe und Verteidigungen der Herbartschen Pädagogik wäre gewifs höchst wünschenswert und von guter Wirkung. Vielleicht würde dann doch

mancher abgeschreckt, hundertmal Vorgebrachtes und Widerlegtes nicht noch einmal vorzubringen. Schwache, kritiklose Gemüter halten schliefslich das Thörichtste für wahr, wenn sie es oftmals unter dem Schein der Wahrheit vorgedruckt bekommen. —

7. Verein für wissenschaftl. Pädagogik.

Die Anmeldung zum Verein für wissenschaftliche Pädagogik (Mitgliederzahl gegenwärtig nahe an 800) kann entweder bei einem Bevollmächtigten*) oder bei dem ersten Schriftführer des Vereins Herrn S. Hoffmann, Inspektor des Zillerstiftes in Leipzig, Elisenstr. 34, I bewirkt werden. Eintritt eine Mark, Jahresbeitrag 4 Mark, welcher nach § 6 der Satzungen am 1. Juli eines jeden Vereinsjahres an den Kassierer des Vereins einzusenden ist. Hierfür erhalten die Mitglieder das Jahrbuch, welches im Buchhandel 5 Mark kostet, (Verlag von Bleyl und Kämmerer in Dresden) ferner die Erläuterungen (d. h. die Verhandlungen der zu Pfingsten jedes Jahres stattfindenden Hauptversammlung, im Buchhandel 1 Mark), Satzungen, Mitgliederverzeichnis, Liste der Bevollmächtigten etc. Vereinscassierer ist gegenwärtig Herr Lehrer Teupser in Leipzig, Inselstr. 1 d, IV. Alle Freunde Herbartischer Pädagogik, welche dem Verein noch nicht angehören, werden hierdurch aufgefordert, demselben sich anzuschliefsen. Herr S. Hoffmann ist zu jeder Auskunft gern bereit.

C. Beurteilungen.

I.

Dr. Franz Kiessling & Egmont Pfalz, Lehrer an der Vereinigten (Rats- und Wendlerschen) Freischule zu Leipzig. Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte an Volks- und höheren Mädchenschulen. In sechs Kursen bearbeitet. Kursus 1—3. Mit zahlreichen Holzschnitt-Abbildungen. Braunschweig, Bruhns Verlag Ad. Hafferburg. 1886. Preis: 4 M. 50 Pf. Hierzu in demselben Verlage: Wiederholungsbuch der Naturgeschichte für Volks- und höhere Mädchenschulen. In sechs Kursen bearbeitet von Dr. Franz Kiessling und Egmont Pfalz. Kursus 1—3 (3.—5. Schuljahr). Mit zahlreichen Holzschnitt-Abbildungen. 60 Pf.

Wenn auch über den Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der erziehenden Volksschule schon viel geschrieben worden ist, so hat man sich doch darüber noch keineswegs geeinigt. Die Verfasser vorliegender Naturgeschichte stellen sich auf den Standpunkt Humboldts und wollen mit ihm »die Erkenntnis vermitteln, dafs die Erde ein wohlgeordnetes Ganze ist, dessen einzelne Glieder sich gegenseitig bedingen, und zwar in der Weise, dafs auch das Kleinste für das Bestehen des Ganzen eine gewisse Bedeutung hat; dafs ferner auch der Mensch, und zwar mehr als alle übrigen Wesen, durch tausend und aber tausend Fäden mit der Natur in

*) Ein Verzeichnis der Bevollmächtigten des Vereins, sowie des gegenwärtigen Vorstandes ist in dem Mitgliederverzeichnis mitgeteilt.

Beziehung steht und zwar so, dafs er, obwohl er infolge seiner höhern Intelligenz in ganz hervorragender Weise auf dieselbe einzuwirken vermag, doch nicht über dem Ganzen thront, sondern als ein Glied desselben von ihm abhängig ist.« Diesem Zwecke entsprechen natürlich Auswahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes. Derselbe wurde in sechs Kurse geteilt, wovon der vorliegende erste Band drei behandelt, welche für das dritte, vierte, und fünfte Schuljahr bestimmt sind.

Der erste Kursus beschäftigt sich mit Wiese, Feld, Wald und Teich, und zwar sind nur solche Gegenstände ausgewählt, welche der heimatlichen Landschaft ein charakteristisches Gepräge verleihen. Deshalb und da sich die Behandlung auch auf die Veränderungen genannter Objekte im Verlaufe der vier Jahreszeiten bezieht, wird die Naturgeschichte dieser Stufe als integrierender Bestandteil der Heimatskunde aufgefafst. Von Wiese, Feld und Laubwald werden (im ersten Frühjahr) behandelt: der Rasen, junge Pflänzchen vom Felde, Schlüsselblume, Windröschen; im Nadelwalde (Anfang Mai): Fichte, Kiefer; im Laubwalde (Mitte Mai): Eiche, Hainbuche, Buche, Traubenkirsche; auf dem Felde (Ende Mai—Anfang Juni): Rübsen, Klee; auf der Wiese (Mitte Juni): Wiesengräser, Löwenzahn; auf dem Felde (Anfang Juli): Roggen, Kartoffel; am Teiche (Mitte August): Teichrose, gemeine Weide, Erle; auf dem Felde (Anfang September): Rüben, Kraut oder Kopfkohl; in Wiese, Feld und Laubwald (im Herbste): Veränderungen in dieser Jahreszeit, Herbstzeitlose. Für das Winterhalbjahr scheint der naturgeschichtliche Unterricht wegzufallen, da der erste Kursus mit den bezeichneten Stoffen abschliefst.

Der zweite Kursus macht die Kinder im Sommerhalbjahre bekannt mit Pflanzen und Tieren im Garten und auf der Wiese. Es gelangen da zur Behandlung im April und Mai: Tulpe, Goldlack, Kirsch- und Apfelbaum, Flieder, Maikäfer, Star, Rotschwänzchen; im Juni und Juli: Hahnenfufs, Schotenklee, Stechmücke, Fliege, Laubfrosch, Brennessel, Pfauenauge, Insektenmetamorphosen; im August und September: Feuerbohnen, Trichterwinde, Sonnenblume, Malve, Georgine, Obst, Obstmaden, Ohrwurm, Wespe. In den Wintermonaten beschäftigt sich der zweite Kursus mit Pflanzen und Tieren in Zimmer, Haus und Hof. Es werden der Reihe nach behandelt: Fuchsia, Oleander, Alpenveilchen, Pelargonium, Tomate, Kanarienvogel, Goldfisch, Hahn und Henne, Pfau, Taube, Sperling, Ente, Gans, Pferd, Rind, Ziege, Schaf, Schwein, Maus und Ratte, Katze, Hund.

Der dritte Kursus vermittelt die Bekanntschaft mit dem Leben im Walde und im und am Wasser (Teich und Flufs) im Sommer und Winter, und im Garten im Herbste. Für das Sommerhalbjahr sind bestimmt: Knospen, Weidenkätzchen, Kätzchen einiger Waldbäume, Spitzahorn und Rofskastanie, Eiche, Tierleben auf der Eiche, Buche, Kuckuck, Nachtigall, Eidechse, Ringelnatter, Kreuzotter, Forelle, Schwertlilie, Igelkolben, Jugendzustände des Frosches, Frosch, Schildkröte, Storch, Schwalbe, Bachstelze, Taubnessel, Unkräuter, Kreuzspinne, Regenwurm. Im Winterhalbjahr werden besprochen: Fledermaus, Igel, Maulwurf, Spitzmaus, Specht, Meisen, Zaunkönig, Reh, Hase, Eichhorn, Fuchs, Wiesel, Dachs, Habicht und Sperber, Bussard und Eulen, Weifsfisch, Karpfen, Hecht, Stichling, Fischotter, Krebs.

Bei vorstehender Auswahl war, in Übereinstimmung mit dem eingangs bezeichneten Hauptzweck, für die Verfasser der Grundsatz leitend, nur solche Tiere und Pflanzen zum Gegenstande einer Behandlung zu machen, »welche in klar ersichtlicher, den Kindern verständlicher Weise in Beziehung zur übrigen Natur, den Menschen eingeschlossen, stehen«, und sie ist von diesem Gesichtspunkte aus entschieden zu billigen.

Als Richtschnur für die Behandlung steht der Grundsatz obenan, dafs naturgeschichtlicher Unterricht nur an der Hand genügender Anschau-

ungsmittel oder auf Grund in der Natur gemachter Beobachtungen erteilt werden kann. In der trefflichen Durchführung dieses Grundsatzes liegt eine Hauptstärke des Buches. Nicht nur sind an der Spitze jeder Präparation die nötigen Anschauungsmaterialien bezeichnet, sondern es ist auch in schwierigern Fällen angegeben, wie man sich dieselben mit den einfachsten Mitteln beschaffen kann. Ich hebe blofs hervor die trefflichen Winke über Trocknen von Pflanzen, Aufbewahren von Insekten, Anlage von Terrarien und Aquarien, Konservierung von Reptilien und Lurchen. Auch bei Behandlung des einzelnen Objekts tritt das Bestreben, die ganze naturwissenschaftliche Erkenntnis auf die Anschauung zu gründen, deutlich zu Tage. Der Gegenstand wird nur so weit behandelt, als die Beobachtung der Kinder reicht, dann wird abgebrochen mit der Bemerkung, dafs darüber erst noch weitere Erfahrungen gesammelt werden müssen, bevor die Besprechung fortgesetzt werden könne. So geschieht es z. B. bei der Schmeifsfliege, der Stechmücke und dem Pfauenauge. Bei Behandlung dieser Insekten werden auch deren Larven besprochen. Die Verwandlung aber wird erst später Gegenstand einer besonderen Besprechung, nachdem sie von den Schülern beobachtet worden ist. Ähnlich ist es noch in vielen andern Fällen, z. B. bei Betrachtung der Herbstzeitlose, bei den Versuchen über Befruchtung der Pflanzen u. s. f. Im Hinblick darauf mufs es jedoch auffallen, dafs da, wo junge Pflänzchen vom Felde (S. 5) besprochen werden, nur mit Vermutungen und Mitteilungen des Lehrers gearbeitet wird, statt dafs auch über die Arbeiten des Landmanns früher umfassendere Beobachtungen gemacht worden sind, wie auch, dafs am Schlusse (S. 326 ff.) von Herz, Lunge, Blutkreislauf ohne irgend welche Anschauung gesprochen wird. — Für die Betrachtung von Tieren und Pflanzen, die im Freien leben, werden Exkursionen vorausgesetzt. Die Resultate derselben sind der Einzelbehandlung in lebensvollen Bildern vorangestellt, welche blofs das Augenfälligste und namentlich auch das Verhältnis, in welchem die Wesen zu anderen gefunden wurden, enthalten. Damit der Lehrer ja nicht vergesse, zur rechten Zeit die nötigen Beobachtungen anzustellen, findet er unter der Linie überall Beobachtungsaufgaben. Dabei vermisse ich aber den Hinweis auf Beobachtungsbücher, in welche Beobachtungen, welche zufällig oder absichtlich gemacht wurden, momentan aber im Unterricht nicht verwertet werden können, einzutragen sind.

Neben dem Ausgehen von der Anschauung tritt uns auch in den meisten Lektionen und namentlich in den zum grofsen Teil sehr gelungenen Schlufsbetrachtungen und Rückblicken eine direkte Beziehung zu dem oben genannten Hauptzweck entgegen. Schon bei der Besprechung der einzelnen Wesen finden sich stets Hinweise auf die Beziehungen derselben zu anderen Naturkörpern und zu allen übrigen sie bedingenden Faktoren, zu Wasser, Luft, Licht, Wärme. Die zweckmäfsige Einrichtung bestimmter Organe für bestimmte Funktionen wird stets hervorgehoben.

In den »Schlufsbetrachtungen«, die wir am Ende jedes gröfseren Ganzen finden, wird das in den einzelnen Lektionen Gefundene kurz herausgehoben und zusammengestellt, vielfach auch erweitert. Denselben schliefsen sich im zweiten und dritten Kursus in der Regel noch Rückblicke an. Hier werden die behandelten Wesen nach ihren ähnlichen und verschiedenen Merkmalen betrachtet und so noch einmal die nahen Beziehungen zwischen Organisation und Lebensweise hervorgehoben. Das Resultat dieser Vergleichung ist eine Gruppierung, die schliefslich zur systematischen Übersicht führt. Der erste Rückblick stellt die Insekten zusammen und hebt deren charakteristische Eigenschaften heraus; der zweite bezieht sich auf die Pflanzen und stellt die aufgetretenen morphologischen Begriffe über Wur-

zel, Stengel, Blüten, Frucht, Blätter und Haare zusammen. Im dritten Rückblicke treten die gemeinschaftlichen Merkmale der Vögel, deren Modifizierung nach dem Gebrauch und die Einteilung der behandelten Vögel in Singvögel, Hühner und Schwimmvögel auf, während sich der vierte in ähnlicher Weise auf die Säugetiere bezieht, welche in Huftiere, Nagetiere und Raubtiere unterschieden werden. Damit schliefst der zweite Kursus ab. Im dritten finden wir sechs Rückblicke. Der erste setzt die gemeinschaftlichen und unterscheidenden Merkmale der Reptilien und Lurchen fest; der zweite betrachtet die Früchte der Waldbäume, die Ausbreitung der Früchte und Samen durch den Wind und durch Tiere, die Befruchtung der Pflanzen durch die Hülfe von Insekten, die Lebensdauer der Pflanzen, Knospen, Pflanzenverwandtschaften, wobei die besprochenen Arten subsumiert werden unter die Begriffe: Kätzchenblütler, Kreuzblütler, Schmetterlingsblütler, Korbblütler, Kernobstgewächse, Steinobstgewächse. Im dritten Rückblick wird nachgewiesen, dafs die Unterschiede der Säugetiere namentlich in der Gestaltung der Gliedmafsen und des Gebisses liegen und dafs diese ihren tiefern Grund in der Lebensweise haben, woran sich die Fortsetzung der im zweiten Kursus begonnenen Gruppierung schliefst. Der vierte Rückblick behandelt in ähnlicher Weise die aufserordentliche Übereinstimmung im Baue der Vögel, erklärt das Schwimmen und Fliegen, die Züge der Vögel und führt schliefslich ebenfalls zu einer Weiterführung der Gliederung der Vögel in natürliche Ordnungen. Das über die Fische behandelte Material stellt ein fünfter Rückblick zusammen nach den Überschriften: Kiemen, Gestalt, Haut, Bewegungswerkzeuge, Sinneswerkzeuge, Nahrung, Fortpflanzung, während zum Schlusse noch ein Rückblick auf alle Klassen der Wirbeltiere geworfen wird. Derselbe bezieht sich auf das Knochengerüst, das Blut, den Kreislauf desselben und die Atmung und schliefst mit einer Ordnung der Klassen nach ihrer Vollkommenheit und einer kurzen Zusammenstellung der behandelten wirbellosen Tiere.

Neben diesen entschiedenen Vorzügen will ich noch darauf hinweisen, dafs die zeitliche Trennung von Pflanzen- und Tierkunde geschickt vermieden wurde, wie es dem gleichschwebenden Interesse entspricht, worauf auch Herr Direktor Dr. Helm in seinem empfehlenden Begleitwort aufmerksam macht. Seite 73 finden wir ein sehr hübsches Beispiel für darstellenden Unterricht, indem die Metamorphose des Maikäfers auf Grund der beobachteten Entwicklung der Mehlwürmer erklärt wird. Die Einleitungen bilden zum Teil wohlgelungene Analysen, indem sie zunächst an das früher kennen gelernte Aussehen von Wiese, Feld, Garten etc. erinnern. Gegenüber andern Werken, die ähnliche Ziele verfolgen, mufs sehr anerkannt werden, dafs das Bestreben, die Natur als organisches Ganze zu zeigen, bei den Verfassern nie zur Sucht wird, möglichst viel wissenschaftliches Material an die Kinder heranzubringen, dafs sie vielmehr in richtiger Beurteilung der kindlichen Fassungskraft, sich weise Beschränkung zum Gebot gemacht zu haben scheinen.

Verdient die vorliegende Naturgeschichte in so weit den vollen Beifall und weite Verbreitung, so mufs doch auf einige Mängel noch nachdrücklich hingewiesen werden. Das Bestreben der Verfasser nach einheitlichen, leitenden Hauptgedanken, wovon jede Lektion beherrscht werden soll, ist zwar gewifs begründet, die Art und Weise der praktischen Gestaltung befriedigt aber keineswegs in allen Fällen. Einmal ist es entschieden falsch, den leitenden Gedanken in allen Fällen an die Spitze der Betrachtung zu stellen. Dies ist wohl dann zulässig, wenn er eine Erfahrungsthatsache bildet, deren Kenntnis bei allen Kindern vorausgesetzt werden kann wie z. B.: »Die Mücken, welche wir am Wiesengraben oder am Flusse finden, sind eine arge Plage für uns,« oder »die Schmeifsfliegen plagen uns, wenn auch nicht

so empfindlich als die Mücken,« oder »die Garten-Malve ist eine besonders stattliche Zierpflanze unseres Herbstgartens« u. dergl. m. Entschieden zu mifsbilligen ist es jedoch, dafs in vielen Fällen ästhetische Urteile über solche Pflanzen und Tiere an der Spitze stehen, deren Schönheit oder Häfslichkeit den Kindern noch nie zum Bewufstsein gekommen ist. Ich kann mir die Sache nicht anders denken, als dafs der Lehrer diese Urteile vorspricht. Wenn auch hinterher die einzelnen Momente des Schönen aufgesucht werden, so liegt doch die Gefahr zu nahe, dafs die Kinder sich an ein gedankenloses Nachplappern und ein vorschnelles Urteilen über ästhetische Dinge gewöhnen, wodurch der Zweck, ihnen ein Verständnis für Schönheiten der Natur zu eröffnen, verloren geht. Ebenso verkehrt ist es, mit allgemeinen Urteilen anderer Art, wofür die nachfolgende Einzelbetrachtung erst den konkreten Untergrund bilden soll, zu beginnen. Ich nenne blofs Sätze wie: »Die weifse Taubnessel zeigt treffliche Einrichtungen, durch welche ihr die Beihülfe gewisser Insekten zur Bestäubung gesichert wird, was ihr zum grofsen Vorteile gereicht.« »Der Regenwurm ist ein sehr unvollkommen erscheinendes Tier, das aber doch nicht nur sich das Leben erhalten, sondern auch die Fruchtbarkeit des Bodens befördern kann.« »Das Wiesel ist körperlich und geistig aufs trefflichste zum Räuber befähigt.« Diese allgemeinen Urteile müssen am Ende und nicht am Anfang stehen, die Schüler haben sie sich selber zu erarbeiten und nicht blofs dem Lehrer nachzuplappern. Es verhält sich in dieser Hinsicht mit der Naturgeschichte nicht anders als mit Physik und Geometrie. Überall müssen die allgemeinen Sätze aus den konkreten Erscheinungen abgeleitet werden. Es ist dies eine Forderung der Induktion, wie des Interesse. Für die Weckung und Belebung des Interesse ist gerade der jeweilige Ausgangspunkt von der gröfsten Bedeutung. Wird eine allgemeine Wahrheit an die Spitze gestellt, deren Verständnis erst der sich anschliefsende Unterricht vermitteln soll, so gelingt es nur schwer oder gar nicht, den Schüler für den Unterrichtsgegenstand zu erwärmen. Die Unterrichtsstunde wird ihm zur Plage statt zur Freude. Und wie leicht ist es doch, diesem Übelstand vorzubeugen! Steht doch die Natur mit ihren Gegenständen und Erscheinungen in so mannigfachen Beziehungen zum Menschen, die schon dem kindlichen Auge offen liegen. Und für nichts in der ganzen Natur zeigt das Kind ein so hohes Interesse, wie gerade für diese Beziehungen des Menschen zur Natur, seien sie nun ideeller oder materieller Art. Für die Taubnessel interessiert es sich nicht wegen ihrer vorzüglichen Einrichtungen zur Bestäubung durch Insekten, für den Regenwurm nicht, weil er so eingerichtet ist, dafs er sich das Leben erhalten kann, und für das Wiesel nicht, weil es körperlich und geistig zum Raube befähigt ist. Wohl aber gelingt es unschwer, das Interesse für diese Gegenstände zu gewinnen, wenn von dem Namen der Taubnessel ausgegangen wird, der das Kind ja an eine Pflanze erinnert, mit der es schon oft in verhängnisvolle Berührung gekommen, bei dem Regenwurm ebenfalls von dessen Namen, dessen Schädlichkeit im Garten und seinen Vertilgungsmitteln, beim Wiesel von seinen Räubereien überhaupt. Dadurch wird die Hingabe der Kinder gewonnen und sie folgen nun auch den mehr fachwissenschaftlichen Erörterungen, die sich ungezwungen anschliefsen, mit gröfster Spannung.

Es setzt diese Behandlung allerdings auch eine etwas andere Ansicht über den Zweck des naturkundlichen Unterrichts voraus. Zwar halte ich das von den Verfassern bezeichnete Ziel auch für das durchaus richtige. Es ist aber nicht das höchste und einzige Ziel, sondern es ordnet sich aus Gründen der Charakterbildung dem andern Zwecke unter, den Schüler bekannt zu machen mit den Mitteln und Kräften für die in der Sphäre der Gesinnungen liegenden Zwecke des Wollens und Handelns. Danach

stehen die Seiten der Natur im Vordergrund des Unterrichts, auf welche die menschliche Arbeit sich richtet, oder mit welchen der Mensch in ideellen Verkehr tritt. Es finden sich auch in unserm Buche eine stattliche Reihe von Lektionen, welche vollständig von dieser Überzeugung getragen scheinen. Unter andern nenne ich die Präparationen über Herbstzeitlose, Löwenzahn, Sonnenblume, Alpenveilchen, Maikäfer, Star, Rotschwänzchen, Feuerbohne und Trichterwinde, Goldfisch, Hausmaus und Ratte, Hauskatze (nur müfste das allgemeine Urteil, dafs sie ausgezeichnet zum Fange der Mäuse befähigt und in jeder Beziehung vortrefflich sei, später stehen), Kuckuck, Gartenunkräuter, Fledermaus, Spitzmaus, Igel, Maulwurf, Specht (mit geringer Abänderung in der Reihenfolge), Kohlmeise und Blaumeise, Zaunkönig, Habicht und Sperber. Aufserdem sind die Beziehungen zum Menschen noch in vielen andern, wohl in den meisten Lektionen und namentlich auch in der Mehrzahl der Schlufsbetrachtungen sehr schön hervorgehoben. Dafs der angegebene Zweck aber nicht das oberste Prinzip der Verfasser war, geht daraus hervor, dafs in manchen Fällen, wo die Beziehungen zum Menschen sehr nahe liegen, dieselben zu kurz oder gar nicht behandelt wurden. Immerhin darf die Naturgeschichte von Kiefsling und Pfalz auch dem Lehrer, der den eben angedeuteten Standpunkt für den richtigen hält, bei den vielen sonstigen Vorzügen des Buches, aufs Wärmste empfohlen werden, kann er sich doch leicht durch die erforderlichen Umstellungen und Ergänzungen mit wenig Mühe vorzügliche Präparationen zurechtlegen.

Auf einige kleinere Mängel mufs ich jedoch zum Schlusse noch aufmerksam machen. 1) Der Rasen sowie junge Pflänzchen vom Felde interessieren das Kind im 3. Schuljahr entschieden zu wenig, als dafs sie zum Ausgangspunkt des ganzen naturgeschichtlichen Unterrichts gemacht werden dürften, wie auch der Satz, dafs die Wurzeln den jungen Pflänzchen Nahrung zuführen und ihnen Halt und Festigkeit geben, noch zu wenig konkreten Hintergrund hat und deshalb nicht schon in der ersten Lektion gewonnen werden darf. 2) Wie schon oben angegeben, legen die Verfasser auch grofses Gewicht auf die Erkenntnis der objektiven Zweckmäfsigkeit in der Natur. Aus Rücksicht auf das Interesse ist es aber geboten, den Gebrauch, die Verrichtung, die Thätigkeit des Organs zuerst zu besprechen und die entsprechende Einrichtung anzuschliefsen, wie es ja manchmal geschieht. 3) Wo von der Benutzung des Hundes zum Ziehen gesprochen wurde, dürfte die Gelegenheit nicht versäumt werden, einen Blick auf das Knochengerüst desselben zu werfen und die Naturwidrigkeit, die in einer solchen Anwendung liegt, und die Tierquälerei, welche sie mithin bedingt, festzustellen. Solche günstigen Anlässe dürfen überhaupt nie unbenutzt bleiben, ja sie müssen sogar gesucht werden, da in den Kindern stets das Bedürfnis wach gerufen werden mufs, sich diesen oder jenen Teil des fachwissenschaftlichen Systems anzueignen. Sie müssen so viel wie möglich den Grund einsehen, warum dieses oder jenes Neue gerade bei diesem und nicht bei einem andern Gegenstand gelernt wird. So könnte z. B. auch gefragt werden, warum wird die Befruchtung der Pflanzen gerade bei der Trichterwinde gelernt und nicht anderswo u. drgl. m.

Das Wiederholungsbuch, für die Hand der Schüler bestimmt, ist nach denselben Prinzipien bearbeitet, wie das Handbuch. Auch hier finden wir an Stelle minutiöser Beschreibungen scharf gezeichnete Charakterbilder. Seinem Zwecke hätte es jedoch entschieden besser gedient, wenn das zu Merkende blofs in Stichwörtern übersichtlich zusammengestellt worden wäre; einmal würde dadurch das Einprägen und Behalten der Hauptsachen erleichert, weil sie nicht noch mit Nebensächlichem vermischt wären; dann kann auch nur durch eine solche Gestaltung des Wiederholungsbuches dem mecha-

nischen Auswendiglernen wirksam vorgebeugt werden.

Eisenach.

P. Conrad.

II.

Albert Fricke, Lehrer am Lehrerinnenseminar und an der städtischen höhern Mädchenschule zu Braunschweig, **Chemie**. Zunächst für mittlere und höhere Mädchenschulen. Mit 49 Holzschnitt-Abbildungen. Geb. Preis 1 Mark, broschirt 90 Pf. Braunschweig, Bruhn's Verlag Ad. Hafferburg 1886.

Sowohl der Verfasser, wie auch der Rezensent eines naturwissenschaftlichen Unterrichtsbuches, müssen sich zunächst vollständig klar sein über die Zwecke, denen das neue Werk dienen soll. Es kann bestimmt sein für die Hand des Lehrers oder für die Hand des Schülers. Im erstern Falle kommt es wieder sehr darauf an, ob der Verfasser blofs eine Stoffsammlung oder ein methodisches Handbuch bieten will. Eine Stoffsammlung enthält weiter nichts als eine Zusammenstellung des gesamten in einem bestimmten Fache zu bearbeitenden Materials in fachwissenschaftlicher Anordnung und Behandlung. In welcher Weise dieser Stoff an die Kinder heranzubringen ist, zeigt sie uns nicht. Dies ist Sache des methodischen Handbuches. Letzteres giebt genau an, wie das Unterrichtsmaterial in kleinere oder gröfsere Ganze zu gliedern, auf Schuljahre, Jahreszeiten, oft sogar Monate und Wochen, zu verteilen ist und erteilt auch über die Einzelbehandlung nötigen Aufschlufs. Seine Hauptaufgabe ist es, nachzuweisen, wie in jedem besonderen Falle die beiden Hauptprozesse des Lernens, derjenige der Apperzeption und derjenige der Abstraktion in naturgemäfser Weise einzuleiten und durchzuführen sind, mit andern Worten, welche Veranstaltungen auf den verschiedenen Stufen der unterrichtlichen Behandlung durch die Gesetze der Psychologie gefordert werden. Wieder andere Grundsätze kommen in Betracht, wenn es sich um ein Schülerbuch handelt, wie es bei dem vorliegenden Werke der Fall ist. Alle Bücher dieser Art können blofs Wiederholungsbücher sein, denn die unterrichtliche Behandlung mufs stets das erste und das Lernen aus dem Buche das zweite sein. Damit diese gewifs berechtigte Forderung überall durchgeführt werde und der Lehrer nicht etwa einmal in die Versuchung komme, die Schüler blofs aus ihrem Buche lernen zu lassen ohne vorher für die genügende Anschauung gesorgt zu haben, wäre es eigentlich am besten, Schülerhefte existierten für die naturkundlichen Fächer nicht. Die Schüler müfsten sich dann im Verlaufe des Unterrichts unter Leitung des Lehrers ihren systematischen, blofs in Stichwörtern ausgeführten Leitfaden selber anlegen. In manchen Schulen geschieht dies auch schon. Die meisten aber können doch von ihrem Leitfaden noch nicht lassen. Diese Leitfäden müfsten nun ähnlich beschaffen sein, wie ich es eben angedeutet habe inbezug auf das von den Schülern zu führende Heft. Sie sollten nichts anderes enthalten als systematische Übersichten, Gesetze, welche der Unterricht gewonnen mit nachfolgendem kurzen Hinweis auf die Art und Weise der Entstehung, oder Fragen und Aufgaben, die an das Gesetz erinnern sollen. Die Anordnung des Stoffes wäre der ursprünglichen Behandlung entgegengesetzt. Während hier vom Besonderen zum Allgemeinen emporgeschritten wurde, stellt das systematische Wiederholungsbuch des Schülers das Abstrakte an die Spitze und läfst das Konkrete in Stichwörtern folgen. Solche Bücher böten eben blofs den Stoff, wie er beim Unterricht nach den formalen Stufen auf der Stufe des Systems gewonnen wird. Sie würden also abgesehen von ihrer skizzenhaften Kürze den Stoffsammlungen des Lehrers entsprechen. Die meisten unserer gegenwärtigen Schülerbücher sind aber anderer Art. Sie sind nichts anderes als mehr oder weniger komprimierte Ausgaben von metho-

dischen Büchern für die Hand des Lehrers und spiegeln also die Art und den Gang des Unterrichts genau wieder, können also als Wiederholungshilfen von Stunde zu Stunde gebraucht werden. In ihnen wird demnach das Besondere an den Anfang gestellt und aus dessen Zusammenfassung das Allgemeine gewonnen. In dieser Weise ist auch die »Chemie« von Fricke bearbeitet und von diesem Standpunkt aus hat demnach auch die Beurteilung zu erfolgen.

Einen Hauptfehler hat das vorliegende Buch mit den meisten naturwissenschaftlichen Unterrichtsbüchern, namentlich denjenigen für Physik und Chemie, gemein. Er liegt darin, dafs der Erfahrungkreis der Kinder nicht genügende oder doch nicht an der richtigen Stelle Berücksichtigung findet. Zwar mufs anerkannt werden, dafs der Unterricht nicht mit den einzelnen Elementen beginnt, wie es noch häufig geschieht, und dann zu den zusammengesetzten Körpern fortschreitet; vielmehr ist der Stoffgang richtig um einige allgemein bekannte Körper gruppiert und zwar: atmosphärische Luft, Wasser, Holz, Schwefel, Knochen, Feuer und Flamme, Kochsalz, Holzasche, Salpeter, Kreide, Quarz, Magneteisen, Eisen, woran sich aus der organischen Chemie noch folgende Kapitel schliefsen: Stickstofffreie organische Körper, Eiweifskörper, Gärung, Von der Ernährung unseres Körpers. Die genannten (mit Ausnahme des Schwefels) zusammengesetzten Körper werden in ihre Grundstoffe zerlegt und dann diese nebst anderen wichtigen Verbindungen besprochen, und dabei namentlich ihre Verwendungen im Haushalte hervorgehoben. Aber ein grofser Fehler liegt in der Stelle, wo das letztere, Hervorhebung der Beziehungen der Körper zum Menschen, statt hat. Fast ausnahmslos werden in erster Linie die Eigenschaften der zusammengesetzten oder einfachen Körper oder chemische Gesetze auf Grund von Versuchen aufgesucht und die Anwendung folgt hinten nach. Eigentlich mufs es aber umgekehrt sein, wie schon die einfachste psychologische Erwägung lehrt: Es ist eine allgemein zugegebene Thatsache, dafs alles Lernen nur möglich ist mit Hülfe alter, uns schon geläufiger Vorstellungen. Jede neue Wahrnehmung reproduziert eine gleiche oder ähnliche ältere Vorstellung und verschmilzt nach mehr oder weniger intensiver Hemmung mit derselben zu einer Totalvorstellung, und wir können sagen, dafs wir uns das Neue geistig angeeignet, dafs wir es »verstanden« haben. Wenn aber den neuen Wahrnehmungen aus dem Innern keine verwandten Vorstellungen entgegenkommen, wenn sich in unserm geistigen Inhalt nichts dem Neuen Gleiches oder auch nur Ähnliches findet oder wenigstens im geeigneten Moment nicht über die Schwelle des Bewufstseins gehoben werden kann, so öffnen sich ihm die Pforten des Geistes nicht, mit dem sinnlichen Eindruck hört die Wirkung überhaupt auf, das Verständnis fehlt. Der Lernprozefs vollzieht sich demnach um so leichter und sicherer, je reichhaltiger, geordneter und klarer der auf das Neue sich beziehende Vorstellungskreis ist. Daher fordert die neuere Didaktik, dafs der Unterricht nicht mit der Darbietung des Neuen beginnen dürfe, dafs vielmehr erst die zu demselben in Beziehung stehenden älteren Vorstellungen zusammengestellt, geklärt, wo nötig für den speziellen Fall neugeordnet werden, damit sie sodann mit um so gröfserer Leichtigkeit sich des Neuen bemächtigen, dasselbe apperzipieren können. In der Chemie und Physik darf demnach die Behandlung eines neuen Gegenstandes nicht durch Versuche eröffnet werden. Stets sind denselben die auf das Neue bezüglichen Erfahrungen der Schüler voranzustellen. Diese Erfahrungen aber liegen in den seltensten Fällen in den Eigenschaften der Körper, in den meisten dagegen in deren Anwendung, bei den Gegenständen der Chemie namentlich in ihrem Gebrauche in der Haushaltung. Damit hat demnach der Unterricht auch zu beginnen und nicht mit Versuchen,

die, etwas Neues lehrend, erst an zweiter Stelle folgen dürfen.

Diese Anordnung wird auch durch die Lehre vom Interesse geboten. Die tägliche Erfahrung lehrt ja schon, dafs sich das Kind zunächst für die Seiten der Natur interessiert, mit denen es sich oder die Menschen überhaupt am öftesten in Berührung gesehen, während es den Eigenschaften der Dinge und gar chemischen und physikalischen Gesetzen ohne Beleuchtung von dieser Seite aus vollständig kalt und teilnahmslos gegenübersteht. Diesen Wink benutzt eine rationelle Methode in der Weise, dafs sie durch eingehende Behandlung der Beziehungen zwischen Natur und Menschen das kindliche Interesse auch für die andern Seiten weckt. — Gerade für Mädchenschulen verdienen die verschiedenen praktischen Verwendungen der Naturgegenstände und -Erscheinungen noch deshalb an den Anfang, ja sogar in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt zu werden, weil deren Kenntnis doch für das Leben der Frau von hervorragender Bedeutung ist, wie der Verfasser selber zugiebt. An einem Beispiel wird die Sache klarer. Die Behandlung des Phosphors wird eingeleitet durch die Mitteilung des Lehrers, dafs dieser Stoff aus Knochen dargestellt werde. Daran reiht sich die Ableitung folgender Gesetze: Der gelbe Phosphor ist ein starkes Gift. Der gelbe Phosphor entzündet sich schon bei sehr geringer Wärme. Der Phosphor verbindet sich mit Sauerstoff zu phosphoriger Säure und zu Phosphorsäure. Dann erst folgen die Zündhölzchen und zwar wird da gleich damit begonnen, dafs der gelbe Phosphor bei der Fabrikation der gewöhnlichen, der rote bei der Fabrikation der schwedischen oder Sicherheitszündhölzchen verwandt werde. Darauf folgen in systematischer Reihenfolge die Herstellung, die übrigen Bestandteile und die Vorgänge bei der Verbrennung. Den oben ausgeführten Grundsätzen entsprechend hätten aber als Ausgangspunkt für den Phosphor die Zündhölzchen selber dienen müssen. Wie gerne sprechen sich da die Schüler von vornherein aus über die Benutzung, über das Brennen der Streichhölzer und die dabei auftretenden Erscheinungen, über die Bestandteile soweit sie dem Auge sichtbar sind, über die verschiedenen Arten von Streichhölzern, deren Vor- und Nachteile etc., eine Analyse, wie man sie sich besser nicht wünschen könnte. Diese Besprechung führt auf eine Reihe von Punkten, die der Erklärung bedürfen, auf Fragen wie: Was mag wohl in dem gefärbten Köpfchen des Streichhölzchens sein, das die Verbrennung so leicht einleitet? Warum entzünden sich die gewöhnlichen Streichhölzer an jeder beliebigen trockenen Fläche, die schwedischen blofs an einer besonders präparierten? Warum sind die Köpfchen der erstern giftig, warum die der letztern nicht? Dergleichen Fragen leiten ungezwungen zum Phosphor, dessen Eigenschaften und verschiedenen Arten hin und wecken das lebhafteste Interesse für den ganzen Stoff, bewirken eine leichte Apperzeption, eine Aneignung zu unverlierbarem Eigentume. Aehnlich müssen alle andern Gegenstände behandelt werden. Stets erst Analyse des auf das Neue bezüglichen Gedankenkreises des Schülers und daraus Gewinnen der Fragen, die zum Neuen hindrängen. Es müfste überall so gemacht werden, wie es S. 55 bei Ableitung der einzelnen Eigenschaft, dafs die krystallisierte Soda Wasser enthalte, geschehen ist. Hier geht dem Versuche richtig die schon oft von den Kindern gemachte Erfahrung voraus.

Neben diesem Hauptmangel, den die »Chemie« von Frick, wie schon angegeben, mit ähnlichen Leitfäden teilt, mufs ich noch auf kleinere Fehler hinweisen. Wenn auch der Verfasser dem im Vorworte aufgestellten Grundsatz, die Behandlung gehe immer von der Anschauung, dem Versuch, der Erfahrung aus, in den meisten Fällen treu geblieben ist, so scheint er ihn doch hin und wieder zu vergessen, indem er Dinge einfach mitteilt, die entweder hätten veranschaulicht oder weggelassen

werden müssen. S. 5 z. B. erfahren die Kinder schon, dafs der Sauerstoff auch im Wasser enthalten sei, obwohl die Zersetzung dieses erst später folgt. Ebenso wird ihnen S. 42 einfach erzählt, dafs unsere Brennmaterialien vorzugsweise Kohlenstoff und Wasserstoff enthalten, was sich doch sehr leicht aus genauer Untersuchung der Flamme und deren Verbrennungsprodukten ergeben hätte.

Ein verwandter Fehler liegt in den teilweise mangelhaften Induktionen, dem vorzeitigen Verallgemeinern. S. 7 z. B. lesen wir das Gesetz: »Durch Verbindung mit Sauerstoff verwandeln sich viele Körper in Säuren,« nachdem blofs die Entstehung der schwefeligen Säure und der Kohlensäure vorausgegangen. S. 36 wird gezeigt, wie sich eine blinde Kupfermünze durch verdünnte Schwefelsäure reinigen lasse, weil sie das Oxyd auflöse, und aus dieser einzelnen Erfahrung schon ergiebt sich das allgemeine Gesetz: »Schwefelsäure löst Metalloxyde auf.« Warum dürfen denn solche allgemeine Gesetze nicht warten, bis die Induktionsreihe länger geworden?

Warum mufs z. B. auch das Gesetz, dafs »alle Vorgänge, bei denen sich der Stoff eines Körpers ändert, chemische Vorgänge heifsen,« schon in der zweiten Lektion gelernt werden, statt erst am Ende des ganzen Kurses, wo das konkrete Material erst ein Verständnis ermöglicht? —

Dafs sich der Verfasser überall auf das Wesentlichste beschränkt, ist gewifs nur zu loben. Doch ist bei Stoffen, die gerade für die Haushaltung von Bedeutung sind, hie und da gröfsere Ausführlichkeit wünschbar. Salpeter z. B. wird nach dem Verfasser blofs zu Schiefspulver, Quarz blofs zur Glasfabrikation benutzt. Gewifs wäre gröfsere Vollständigkeit hierin einer ziemlich genauen Beschreibung der Salpeterplantagen und der Schwefelsäurefabrikation vorzuziehen gewesen. So hätte auch die so wichtige Verbrennung eine noch ausführlichere Besprechung verdient; namentlich durfte eine scharfe Hervorhebung der Unterschiede zwischen engen und weiten Lampencylindern und Schornsteinen, der Vorzüge der ersten vor den letztern und deren Gründen nicht fehlen. Manchmal steigert sich die Kürze sogar zur Unrichtigkeit. So ist z. B. Antichlor nicht Natron, sondern unterschwefligsaures Natron. Bei der Herstellung von Wasserstoff mufs das Zink mit verdünnter Schwefelsäure übergossen werden. Wir haben nicht nur eine Hohlvene, welche das Blut zur rechten Vorkammer zurückführt, sondern zwei, nicht nur eine Lungenvene, sondern vier.

Das schöne Rückertsche Gedicht: »Die Feuer von Baku«, gehört aus leicht einzusehenden Gründen nicht in einen Leitfaden der Chemie, sondern in das Lesebuch, wo es gewifs Aufnahme verdient.

Als Vorzüge unseres Buches könnte ich zum Schlusse noch nennen, dafs die Schüler vielfach zum eigenen Nachdenken und selbständigen Arbeiten angehalten werden durch in den Text eingeschaltete Fragen. Die Wiederholungsfragen am Schlusse jedes Paragraphen »sollen Fingerzeige sein auf das, was bei der häuslichen Wiederholung besonders zu durchdenken und zu merken ist; sie sollen den Schüler veranlassen zu gewissenhafter Selbstprüfung.« Nur hätte ich gewünscht, dafs öfter als dies geschehen, auch solche Fragen gestellt würden, die nicht blofse Wiederholungsfragen sind, sondern den Schüler zum eigenen Nachdenken veranlassen. — Besondern Wert verleihen dem Buche die Zusammenstellungen des zerstreut Vorkommenden nach praktischen Gesichtspunkten: Desinfektion, Bleichen, Reinigung verschiedener Hausgeräte und Kleidungsstücke, Konservieren der Nahrungsmittel.

Eisenach.

P. Conrad.

III.

Gesang-Unterricht.

1. H. **Häberle**, Musik- und Gesanglehrer: Theoretisch-praktische Gesangschule für Volks-, Bürger-, Real-, und höhere Mädchenschulen, sowie für höhere Lehranstalten. Ausgabe für die Hand der Lehrer. Weinheim b. Ackermann 1 M.

2a. **J. Gelhausen**, Lehrer und Organist in Gelsenkirchen: Der Singapparat und seine meth. Anwendung. Für die Hand des Lehrers. 50 Pfg.

b. **Derselbe**: Der Tonzeiger. Method.geordnete Gesangübungen Für die Hand des Schülers. 30 Pfg. — Gelsenkirchen in Westfalen b. Chr. Gelhausens Nachf.

3. **Gustav Boenig**, Gymnasialgesanglehrer: Des jungen Sängers erstes Notenbuch. Theoretisch-praktische Chorgesangschule. Stolp b. R. Schrader.

4a. **F. W. Sering**, Kgl. Musik-Direktor, Oberlehrer am Seminar zu Strafsburg i. E.: Der Gesang-Unterricht an Präparanden-Anstalten. Leipzig b. C. F. W. Siegel.

b. **Derselbe**: Gesang-Schule für Präparanden-Anstalten. Leipzig b. C. F. W. Siegel.

5. Dr. **Hugo Riemann**, Lehrer am Konservatorium zu Hamburg: Musik-Lexikon. Erste bis dritte Lieferung der 3. Auflage. 20 Lief. zu je 50 Pfg. Leipzig b. Max Hesse.

6. **Th. Seydler**, Oberlehrer am Seminar zu Schneeberg: Material für den Unterricht in der Harmonielehre. Heft 1—3. Leipzig b. Breitkopf & Härtel.

7. **W. Bünte**, Gesanglehrer: Zweistimmige Chorgesänge für die Oberklassen der Volksschulen sowie für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. 60 Pfg. Hannover b. Karl Meyer.

8. **A. Moninger**: Sammlung dreistimmiger Lieder für Schule, Haus und Verein. 55 Pfg. Mülhausen i. E. b. H. Schick.

9a. **Oskar Häring**, Seminar-Musiklehrer: Liederheft für die oberen Klassen in vielklassigen Volksschulen u. s. w. Stolp bei R. Schrader.

b. **Derselbe**: Liederheft für Volksschulen. 4. Auflage. Stolp b. R. Schrader.

10. **F. W. Sering**, K. Musikdirektor und Seminaroberlehrer zu Strafsburg i. E.: Lieder-Auswahl für die mittleren Klassen höherer Töchterschulen. Heft 1 60 Pfg. Partiepreis 50 Pfg. Strafsburg b. R. Schultz & Co.

11. Turn und Volkslieder für deutsche Schulen. Herausgegeben v. Berliner Turnlehrer-Verein, der Turnvereinigung Berliner Lehrer und dem Turnlehrer-Verein der Mark Brandenburg. 60 Pfg. Berlin b. Th. Chr. Fr. Enslin.

12. **K. Becker**, K. Seminar- und Musiklehrer in Ottweiler: Volkslieder. Deutscher Männerchor. Heft 14. Preis 50 Pfg. Neuwied und Leipzig b. Louis Heuser.

13. **F. W. Merkelbach**: Halleluja! Sammlung geistl. Lieder für vierstimmigen Männergesang. Gütersloh b. Bertelsmann.

14. Geistl. Arien aus den Werken älterer und neuerer Tonmeister. Dritter Teil: Dreifsig Arien für die Bafsstimme. 1 M. 80 Pfg. Gütersloh b. Bertelsmann.

15. **C. Haass**: Musikal. Jugendpost. Vierteljährig 6 Nummern zu 1 M. I.—III. Quartal. Köln b. Tonger.

16. **Bernhard Vogel**: Deutsche Liederhalle. Allgemeine Gesangszeitung. Wöchentlich eine Nummer. Pro Quartal 2 Mark. Leipzig b. Max Hesse.

17. Allgemeine Musiklehre in ihrer Begrenzung auf das Notwendigste v. **F. W. Sering**. 2. verbesserte Auflage. Lahr b. M. Schauenburg. 80 Pfg.

No. 1 ist keine Gesangschule, sondern eine reiche, gut ausgestattete Sammlung von Liedern und Gesängen, die auf die 8 Schuljahre der Volksschule verteilt sind. Das, was den Liedern für die erste Klasse (1., 2. und 3. Schuljahr), dann für die zweite und dritte Klasse (4., 5. und 6. Schuljahr, bez. 7. und 8. Schuljahr) unter dem Titel »Theorie« vorausge-

schickt wird, sind Elemente der allgemeinen Musiklehre, dann Treff- und Leseübungen. Die »Erläuterungen für den Lehrer« nehmen kaum 4 Seiten ein. Welcher Art dieselben sind, erhellt aus folgenden Stellen: »Nach vorhergehender genauer Erklärung und Erlernung der im Hefte vorgezeichneten Theorie reihe der Lehrer die hiezu im Liederhefte gegebenen Übungen an« — »zuerst wird die Theorie besprochen und dann wörtlich auswendig gelernt« u. s. w.

Andeutungen darüber, wie die Elementarübungen in den Dienst des Liedes zu stellen und aus dem Lied zu gewinnen sind, fehlen vollständig. — Die Verteilung der verschiedenen Lieder und Gesänge auf die einzelnen Schuljahre kann im allgemeinen gutgeheifsen werden. Den Schülern im 1. Schuljahre aber einen Tonumfang von 1½ Oktaven, vom eingestrichenen c bis zum zweigestrichenen g zuzumuten, heifst ihre Stimmen zu Grunde richten; auch empfiehlt es sich nicht, Noten vorzuführen und einzuüben, für die in der Stimme des Schülers die entsprechenden Töne nicht mehr vorhanden sind, wie z. B.:



in den Übungen für das 4. Schuljahr. Obwohl schon im 4. Schuljahr das Singen nach Noten beginnt, (in den drei ersten Schuljahren wird nach dem Gehöre mit Benützung von Ziffern gesungen), werden die chromatischen Vorsetzungszeichen ♯ und b, sowie ♮ doch erst im 7. Schuljahre unterrichtl. behandelt, so dafs die Notenschrift erst mit diesem Zeitpunkt den Charakter einer Tonschrift für den Schüler erhält.

Der Tonsatz verrät meist einen musikal. Sinn und musikalisches Verständnis. Nur auf einige Inkorrektheiten sei hier aufmerksam gemacht, damit sie bei einer neuen Auflage beseitigt werden. In No. 6, S. 15 der III. Abteilung, Zeile 2, von Takt 2 auf 3 bewegen sich die Oberstimme und der 2. Alt in häfsl. Quintenparallelen. Auf S. 22 in derselben Abteilung und zwar in den ersten Takten der letzten Zeile findet sich ein widerlicher Querstand, auf ein f. im ersten Alt folgt ein fis im zweiten Alt. In dem Lied »die Heimat« (S. 25 No. 13) vollzieht sich die Modulation nach Hdur nicht erst in Takt 7, sondern bereits im 6. Takt u. s. w. Auffallend ist auch die grofse Anzahl von Druckfehlern, die sich in dem Buche, namentlich aber in der III. Abteilung desselben findet.

Druck und Papier lassen nichts zu wünschen übrig. Die Texte sind meist untergelegt.

Als Liedersammlung ist das Werkchen empfehlenswert, als Gesangsschule nicht.

No. 2a und b. Eine ganz selbständige, sehr beachtenswerte Arbeit, die dem Grundsatz, dafs im Gesangunterricht alle zur Verwendung kommenden Noten, Ziffern und Buchstaben nie zu etwas Anderem werden dürfen, als zu sichtb Zeichen für bestimmte Vorstellungen von Tönen und Tonverhältnissen, vollkommen Rechnung trägt. Die im Gesangunterricht stets anzustrebende Komplikation der Gesichtsempfindungen mit den Gehörsempfindungen oder Tönen wird wesentlich gefördert durch den »Singapparat«. Derselbe ist für Klassenunterricht berechnet und besteht in der Hauptsache aus einer Reihe von Metallplatten, die chromatisch gestimmt sind und durch ein Hämmerchen zum Klingen gebracht werden. Unterhalb jeder Metallplatte ist die Klaviertaste mit ihrem Buchstabennamen, sowie die Note und auch die Ziffer sichtbar, durch die der Ton bezeichnet wird, den die Platte beim Erklingen giebt.

No. 3 bietet in der herkömmlichen Weise das Wichtigste aus der allgemeinen Musiklehre, dann Treff- oder Elementarübungen innerhalb der diatonischen Tonleiter und als Anhang eine Reihe von Chorälen (mit ausgeglichenem Rhythmus) und Volksliedern, die nach Tonarten ge-

ordnet sind. Verfasser läfst in den ersten drei Jahren nach dem Gehöre mit Benützung von Ziffern (nicht »Zahlen«, wie er es irrtümlich nennt) und vom 4. Schuljahre an nach Noten singen. — Druck und Papier gleich gut.

No. 4a und b. Beide Schriften ergänzen einander. Sie enthalten nur Gutes und Brauchbares, wie sich das von Sering, einem Mann von reicher, geläuterter musikalisch-pädagogischer Erfahrung nicht anders erwarten läfst.

No. 5. Kann nur empfohlen werden.

No. 6. Eine Sammlung meist sehr instruktiver, theoretischer und praktischer Aufgaben mit eingestreuten Gesetzen und Regeln. Letztere sind fett gedruckt und springen deshalb besonders in die Augen. Aufgefallen ist mir, dafs (I 17) die chromatische und enharmonische Tonreihe mit dem Namen »Tonleiter« belegt werden. Unzutreffend ist es auch, dafs ein Dreiklang in »weiter Lage« steht, wenn zwischen Alt und Sopran ein Akkordton eingeschoben werden kann, weil dann beispielsweise folgende Akkorde auch in der weiten Lage stünden.



Richtiger ist es, die »weite Lage« dann als gegeben anzunehmen, wenn die drei Oberstimmen den Bereich einer Oktave überschreiten.

In H. II, S. 30 wird der Quartsextakkord der I. Stufe eine Dissonanz genannt und als Dissonieren des Intervall desselben die reine Quarte bezeichnet. Die reine Quarte, überhaupt alle Intervalle des Quartsextakkordes der I. Stufe gehören aber zu den »Harmonischen Obertönen« und müssen deshalb zu den Konsonanzen gerechnet werden. Es verträgt sich deshalb wenigstens mit dem physikalischen Begriff der »Dissonanz« auch nicht, den I $^6/_4$ zu den dissonierenden Akkorden zu zählen. »Dissonant« und »eine bestimmte Folge fordernd« ist auch nicht ganz dasselbe. Die grofse Terz des Dominantdreiklanges fordert auch eine bestimmte Folge und ist doch nicht dissonant. — Abgesehen hiervon entspricht auch das, was die drei Hefte an Gesetzen und Regeln enthalten, dem gegenwärtigen Stand der musikalischen Theorie vollständig. Da auch die Ausstattung des Werkchens, wie sich das von Breitkopf & Härtel nicht anders erwarten läfst, eine ganz treffliche ist, kann dasselbe für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten nur empfohlen werden.

No. 7. Enthält 98 zweistimmige Gesänge, Volks- und volkstümliche Lieder, einige Motetten und zwanzig Choralmelodieen, letztere erfreulicher Weise in ihrem ursprünglichen rhythmischen Gewand. Auswahl, Satz, Druck und Papier lassen nichts zu wünschen übrig. Sehr empfehlenswert.

No. 8. Gesänge, die sangmäfsig für 3 und 4 Kinder- oder Frauenstimmen gesetzt und nachfolgenden Rubriken geordnet sind: Tageszeiten — Christliche Feste — Lob- und Danklieder — Heimat und Vaterland — Natur und Leben — Volkslieder — Grablieder.

No. 9 a und b. Beide Sammlungen sind empfehlenswert. Im Liederheft für die oberen Klassen in vielklassigen Volksschulen etc. sind die Texte untergelegt, im Liederheft für Volksschulen nicht.

No. 10. Der musikalische Satz und die Auswahl der Gesänge lassen nichts zu wünschen übrig. Der Druck sollte etwas gröfser sein.

No. 11. Eine gut ausgewählte und trefflich ausgestattete Volkslieder-Sammlung. Der Tonsatz ist meist für zwei, oder für drei Kinderstimmen berechnet. Einige wenige Nummern sind für vierstimmigen Männer- und gemischten Chor gesetzt.

No. 12. Recht brauchbar.

No. 13. Achtunddreifsig geistliche Lieder für vierstimmigen Männerchor. Zu kirchlichem Gebrauch nur teilweise geeignet. Bei einigen Gesängen ist der Tonsatz polyphon ge-

halten. Die aufgenommenen Choräle haben meist ausgeglichenen Rhythmus.

No. 14. Eine sehr dankenswerte Gabe der bestbekannten Bertelsmannschen Verlagsbuchhandlung in Gütersloh, die allen Freunden ernster und guter Hausmusik aufs wärmste anempfohlen werden kann.

No. 15. Eine Halbmonatsschrift, die auch in Quartalheften zu je 1 M. bezogen werden kann. Sie will »der Jugend das Studium der Tonkunst leicht und interessant machen« und bietet zu diesem Zwecke leicht ausführbare Kompositionen für Gesang, Klavier und Violine, im Text belehrende nud anregende Erzählungen mit vielen Illustrationen, Mitteilungen aus dem Leben unserer bedeutendsten Komponisten u. s. w. Der Inhalt unseres musikalischen Volksbewufstseins wird zweifelsohne durch das in der »Jugendpost« Gebotene in mannigfacher Beziehung ergänzt und erweitert. Deshalb möchten wir ihr einen eifrigen und möglichst grofsen Leserkreis wünschen.

No. 16. Das uns vorliegende dritte Quartalsheft (komplett brosch. 2 M.) dieser Wochenschrift ist reich an instruktiven Abhandlungen über die verschiedensten Gebiete des Gesanges und der Gesangskomposition. Es enthält u. a. die Portraits und kurze Biographieen von Karl Santner, Gg. Fr. Händel, Hermann Langer, Viktor Scheffel etc., aufserdem Musikbeilagen von Bernhard Vogel, Heinrich Götze, Alphonse Maurice u. v. a. Wie sich das von dem Herausgeber (Bernhard Vogel in Leipzig) nicht anders erwarten läfst, ist die Zeitschrift so gehalten, dafs sie auch weitgehenden künstlerischen Ansprüchen genügt. Sie kann deshalb nur empfohlen werden.

No. 17 unterscheidet sich wenig von der ersten Auflage und bedarf keiner besonderen Empfehlung.

Schwabach.

Helm.

IV.

Hessisches Lesebuch. Herausgegeben von hessischen Schulmännern. Giefsen, bei Emil Roth 1884 und 1885.

Das hessische Lesebuch ist in drei Ausgaben erschienen, in einer Ausgabe A für 7- und 8klassige Schulen in 7 Teilen, in einer Ausgabe B für 3- und 4klassige Volksschulen in 4 Teilen und in einer Ausgabe C für 1- und 2klassige Volksschulen in 3 Teilen, von welchen uns Ausgabe A vollständig in allen 7 Teilen vorliegt. Der 1. Teil (die Fibel, fürs 1. Schuljahr) ist bereits zum dritten male aufgelegt worden, die übrigen Teile sind im Laufe der Jahre 1884 und 1885 erschienen. Jedem Teile ist, mit Ausnahme des Fibelteiles, noch ein Anhang sprachlicher Übungen für das betreffende Schuljahr beigegeben, aus welchen Anhängen zugleich ersichtlich ist, in welchem Umfange die Verfasser den orthographisch-grammatischen Lehrstoff für nötig erachten, und in welcher Weise sie denselben auf die einzelnen Schuljahre verteilt wissen wollen.

Nachdem nunmehr ein Überblick über das ganze Werk möglich ist, kann den Herausgebern die Anerkennung nicht versagt werden, dafs sie mit Takt und Verständnis aus dem Schatze unserer Nationallitteratur eine Fülle des wertvollsten Stoffes für die Kindheit und das frühere Jugendalter ausgewählt und nach der durchschnittlichen Auffassungsfähigkeit der Schüler auf die einzelnen Schuljahre verteilt haben. Man begegnet nicht nur den wohlbewährten alten Stoffen, die Herausgeber haben auch aus Quellen geschöpft, die seither für das deutsche Lesebuch noch weniger oder gar nicht benutzt worden sind; es darf nur an v. Grimmelshausen, an Gustav Freitag, an den Briefwechsel der Grofsherzogin Alice von Hessen erinnert werden; — die Herausgeber sind sichtlich bemüht gewesen, nicht blofs die Kinder mit den Dingen und Erscheinungen der Aufsenwelt bekannt zu machen, sondern insbesondere auch auf Gemüt und Willen derselben einen bestimmenden Einflufs zu gewinnen; — sie haben sich aufrichtig bestrebt, dem deut-

schen Wesen, dem deutschen Sinne der Jugend Nahrung zu geben, und daneben auch der Liebe zur engern Heimat die gebührende Pflege angedeihen zu lassen.

Wenn wir bis dahin völlig mit den Herausgebern einverstanden sind, so gehen doch nach andern Richtungen hin unsere Ansichten auseinander. So wertvoll nämlich auch die Stoffe an sich sind, die es bietet, so trägt doch auch dieses Lesebuch nur einen encyklopädischen Charakter an sich, bei dem die beabsichtigte tiefe Wirkung seines Inhalts auf Geist und Gemüt des Schülers nicht erwartet werden kann. Die einzelnen Stücke sind, wie in einem Mosaikbilde, hübsch zusammengestellt; es fehlt aber das geistige Band, der innere Zusammenhang, das Aufgehen des Einzelnen in einem gemeinsamen, bereits zu Leben gekommenen gröfseren Gedankenkreise. Denn dafs durch abstrakte Kategorieen, wie »der Jahreslauf«, »die Monate«, »der Mensch«, »Bilder aus der Geschichte und Sage«, »Deutschlands Natur«, »Land und Leute«, »Blicke in die weite Welt«, nach denen man die Stoffe eingeteilt findet, ein solch enger, inniger, organischer Zusammenhang nicht hergestellt werden kann, ist selbstverständlich, jedenfalls auch in den Augen der Herren Herausgeber selbstverständlich, die darum auch in zwei Teilen ihres Lesebuches auf eine solche äufserliche Gliederung der Stoffe (im 5. und 6. Teile) verzichtet haben. Eine Stoffanordnung dieser Art will um so weniger besagen, als viele Stücke ohne Zwang und Willkür in die aufgestellten Kategorieen sich gar nicht einordnen lassen; denn was hat z. B. das Lesestück »Kaiser Karls Geburtsort« mit dem Mai, »die heilige Elisabeth« mit dem Juli (Teil IV) u. s. w. zu thun? Die Einheit des Gedankenkreises auch bei der Lektüre kann nur im Sinne der Konzentrationsidee herbeigeführt und aufrecht erhalten werden. Das Lesebuch mufs nach dieser aufhören, neben Geschichte, Geographie, Naturkunde noch einen eigenen, selbständig neben diesen Disziplinen herlaufenden Lehrstoff zu bieten; das Lesebuch mufs sich in Wirklichkeit und Wahrheit in den Dienst der sachunterrichtlichen Fächer stellen; das Lesebuch mufs die Begleit- und Ergänzungsstoffe zu diesen Fächern bieten, und der deutsche Unterricht darf sie nur nach den Weisungen von dorther in Behandlung nehmen. Denn was von diesen Stoffen tief und dauernd wirken soll, mufs sich einem gröfsern Gedankenganzen einfügen.

In der Vereinzelung geht auch den wertvollsten dieser Stücke alle Kraft verloren. Es läfst sich dies durch eine einfache Probe konstatieren. Man versuche z. B. im 5. Teile des Lesebuchs einmal von Seite 55 bis 65 ohne Unterbrechung zu lesen, wo der Reihe nach erscheinen: Der deutsche Rhein (Becker), Attila die Gottesgeifsel (Kohlrausch), die Schlacht bei Zülpich (Simrock), Mohamed (Andrä), Wanderlied (Wem Gott will eine Gunst u. s. w.), die Lilie (Warnke), des Mägdleins Ehrenkranz (Arndt), die Brennessel (Wagner). Es wird nicht möglich sein. Von einem Gedankenkreis in den andern geworfen, stellt sich bald der Mifsmut ein; man legt das Buch bei Seite. In ihrer Isoliertheit geht den besten Stücken die Kraft verloren, sie wirken nicht. Hier kann nur der Herbart-Zillersche Konzentrationsgedanke und das nach diesem Gedanken geordnete Lehrplansystem helfen, durch welche die Mannigfaltigkeit des Einzelnen in die Einheit eines grofsen Ganzen aufgenommen wird.

Nun sagen zwar die Herausgeber des Lesebuches ebenfalls auch, »dafs die Volksschule unbedingt eine organische Verbindung und Wechselbeziehung des gesamten Real- und Sprachunterrichts erstreben und das Lesebuch diese Beziehung der verschiedenen Disziplinen aufeinander in sich verkörpern müsse«; allein man findet nirgends einen Fingerzeig, eine Andeutung, wie dieser Zusammenhang gedacht worden ist. Und es ist jedenfalls schwer, sich einen solchen zu denken. Wie würde z. B. ein Lehrplan für das 6. Schuljahr be-

schaffen sein müssen, in welchem ein Lesebuch die Vermittlung übernehmen soll, das Bilder aus der (engern) Heimat, Darstellungen aus dem Natur- und Volksleben des Vaterlandes, aus der deutschen Geschichte, Erzählungen aus dem Leben der alten Kulturvölker, Schilderungen merkwürdiger Gegenden, Städte, Produkte u. s. w. Europas neben Erzählungen, Gedichten, Briefen enthält, die vorzugsweise das Berufs- und Familienleben mit seinen Sorgen und Mühen, seinen Leiden und Freuden zum Inhalte haben? Dürfte doch selbst nur ein Einverleiben der Lehrstoffe in den historisch-geographischen Unterricht des 6. Schuljahres nicht angängig sein, wenn das Lesebuch enthält a) an historischen Stoffen: Ägypten, ägyptische Baukunst, Belsazer, Xerxes und die Schlacht bei den Thermopylen, Roland Schildträger, Krönung Ottos I. der erste Kreuzzug, Heinrich IV. zu Kanossa, Konradin, Rudolf von Habsburg, Turnier zu Worms, Wilhelm Tell, Kolumbus, Buchdruckerkunst, Friedrich des Grofsen Jugend, Ziethen, Andreas Hofer, Freiheitskriege, Blücher, Trompete von Gravelotte, 2. September; b. an geographischen Stoffen: Schlofs zu Darmstadt, Rheinfall, Wasgau und Schwarzwald, Strafsburger Münster, Mainz und seine Geschichte, Moselthal und seine Bewohner, Grubenfahrt im Harze, Berlin, Erzgebirge, (Rübezahl) Gelnhausen, die deutsche Küste, der Lotse, Hamburg, die Alpen, die Gemsen, Konstantinopel, Strafsenleben in London, die lange Nacht in Hammerfest, Rentier, Bär; Nazareth, Bethlehem.

Wie dem aber auch sei, keineswegs wollen wir den Herausgebern aus dem Encyklopädismus ihrer Lesebücher irgend einen Vorwurf machen. So lange die Schule noch nicht nach einem nach der Konzentrationsidee gestalteten Lehrplan arbeiten kann und darf, wird der Encyklopädismus der Lesebücher unvermeidlich sein. Unsere Absicht war nur, darauf hinzuweisen, wie auch bei unsern guten Lesebüchern das Bedürfnis nach einer Konzentration des Unterrichts fühlbar wird.

Im einzelnen möchten wir noch folgende Bemerkungen machen. Wie die sämtlichen Teile, so ist insbesondere auch die Fibel mustergültig ausgestattet. Die grofse, schöne, tiefschwarze Druckschrift auf gelblich weifsem Grunde, die ebensolche in den reinsten und ansprechendsten Zügen auftretende Schreibschrift, die vortrefflich ausgeführten Bilder in diesem, wie in den folgenden Teilen, muten ganz unwillkürlich an und werden das ihrige dazu beitragen, den Kleinen das Büchlein lieb zu machen. Nicht ganz einverstanden sind wir mit der Auswahl und Anordnung des Fibelstoffs in der I. Abteilung der Fibel. Unserm Dafürhalten nach darf erstens auch das Fibelmaterial nur aus denjenigen kindlichen Gedankenkreisen entnommen werden, die in dem Sachunterrichte vorher bearbeitet worden sind. Die Kleinen sollen lesen von dem, was ihnen durch den vorangegangenen Unterricht bereits wert geworden ist; sie sollen sich freuen, in der Schrift lieben alten Bekannten zu begegnen, und es soll ihnen von hieraus zugleich die Ahnung über die Bedeutung der Schrift aufgehen. Zum andern halten wir daran fest, dafs auch auf der Fibelstufe nur inhaltlich Zusammengehöriges in den einzelnen kleinen Lesepensen auftreten darf. Drittens dürfen sich unseres Erachtens die ersten Leseübungen nur auf das den Kindern geläufigste Gedanken- und Sprachmaterial erstrecken, woraus folgt, dafs jede Heranziehung von Wortmaterial aus den Kindern zum Teil noch ganz unbekannten Sachgebieten als unzulässig erscheint. Demgegenüber lassen sich die Verfasser lediglich von sprachlichen (formellen) Gesichtspunkten leiten, unbekümmert darum, woher die einzelnen Worte stammen; ob sie inhaltlich verwandt sind oder nicht; ob sie den Kindern bekannt oder unbekannt sind. So bietet die Fibel den Kindern z. B. neben dem Bilde »Fisch« die Worte und Sätze: »faul, fein, feil, feilen, faulen, auf, lauf,

rufen, taufen, saufen, raufen, reifen, ferne, ferner — er war faul — laufe nur voraus! — feile es aus! — rufe etwas lauter.« Es kommt den Verfassern nicht auf das Inhaltliche, sondern lediglich auf Formelles an, auf die Gewinnung und Übung des f. Zum Laut **x** = ks erscheint: »Die Axt. Kann man auch hexen? Du machst Faxen. Wir sind jetzt fix und fertig. Felix, Xaver, Alexander, Max.« — Zu dem Laut **y**: »Die Hyäne ist ein Raubtier. Der Ysop ist eine Pflanze. Der Syrup schmeckt süfs. Die Myrte ist ein Baum. Ägypten ist ein Land«; — zu **ph** = f: »Philipp, Pharao, Joseph, Prophet. Phosphor ist Gift.« In diesen Beispielen treten aufser der inhaltlichen Zusammenhangslosigkeit auch dem Kinde noch völlig fremde Worte mit auf.

Unberechtigt in einer Lesefibel scheint uns ferner die auf S. 59 und 60 als Lesestoff gebotene lange Reihe gleich- und ähnlich lautender Wörter, wie: Rippe, Rübe; — Tiere, Thüre, — zähe, Zehe, — Beeren, Bären, — Gräten, Kröten, — Dorf, Torf, — leider, Leiter, — Flug, Pflug etc. Dieses orthographische Material kann nach und nach in Jahren erarbeitet werden; für die erste Schreiblesestufe gehört es unserer Ansicht nach nicht. Unerquicklich für kleine Kinder sind auch Lesestoffe wie die auf Seite 60 gebotenen: »Ich lebe, du lebst, du packst, schiebst, drückst; du hüpfst, stopfst, zumpfst, dampfst, pfropfst etc.« Ja, wenn sie noch in der Form von kindlichen Sprachscherzen aufträten (Es zwitschern zwei Zeisig' zwischen zwei Zwetschenzweigen), in denen der absonderliche Klang oder der Gleichklang alliterierender Verse die kindliche Freude wachruft! Den Übungen fehlt aber auch dieser Reiz. Die ihnen zu grunde liegende gute Absicht ist ja unverkennbar: sie sollen den Kindern über die Schwierigkeiten von Konsonantenhäufungen hinweg helfen. Da sich aber ein fliefsendes Lesen auch ohne diese langweiligen Zungenübungen, die dem Verstande nichts zu denken und dem Gemüte nichts zu empfinden geben, erreichen läfst, so halten wir dieselben für zweckwidrig. Das Lesebuch soll angefüllt sein mit den edelsten und besten Erzeugnissen des Volksgeistes, nicht mit trockenen, formellen Übungsstoffen.

Gerecht werden die Verfasser diesem Grundsatze von der 2. Abteilung der Fibel an in allen folgenden Teilen ihres Lesebuchs. Was insbesondere die zweite Fibelabteilung anlangt, so mufs es als ein glücklicher Griff bezeichnet werden, dafs die Verfasser auch die volkstümliche Kinderpoesie gebührend berücksichtigt haben. Die Erzeugnisse derselben sind ein wertvoller, köstlicher Schatz, den unsern Kindern zu erhalten auch die Schule an ihrem Teile mit helfen mufs. Da und dort hätte aber immer noch ein Kunstvers mit unkindlichen Reflexionen (Nr. 3. Der fleifsige Schüler; Nr. 7 Der Griffel: »Den Griffel mufs man spitzen, sonst kann er wenig nützen«; Nr. 32 Die fünf Finger, statt des Spruchs: Das ist der Daumen, der schüttelt etc.; Nr. 47 Rätsel; Nr. 55 Das Täubchen) durch einen naturwüchsigen Kinderspruch ersetzt werden können. Statt des Christkindleins, das seine Herrlichkeit jedes Jahr aufs neue in der Kinderwelt offenbart, erscheint in Nr. 94 der Fibel der aller kindlichen Poesie bare »Weihnachtsmann«; ja derselbe tritt auch im 2. Teile des Lesebuchs nochmals auf. Die trockenen, allzu alltäglichen Prosastoffe unter Nr. 4, 6, 7, 8, 42 könnten wohl ohne Schaden wegbleiben, ebenso die Geburtstags- und Neujahrswünsche unter Nr. 27, 96, 97. Voll und ganz teilen wir mit den Verfassern den Grundsatz (der für sie mafsgebend gewesen ist), dafs für die Kinder des ersten Schuljahres nur das Allerleichteste auszuwählen und und darzubieten sei. Dagegen glauben wir, dafs sich Einiges, was für das 1. und 2. Schuljahr gehört, in den 3. Teil (fürs 3. Schuljahr) verirrt hat. Wenn es in diesem unter Nr. 2 heisst:

Schlägt es morgens halber acht,
Spring ich auf von meinem Stuhl:
Alles wird zurecht gemacht,
Was ich brauch in meiner Schul'.

Von dem Nagel kommt die Kappe,
Umgehängt wird schnell die Mappe,
etc.

so würden wir diesem Stücke überhaupt keine Aufnahme gewährt haben, ob es gleich von Güll stammt. Jedenfalls gehört es aber nicht ins Lesebuch fürs 3. Schuljahr. Kinder, die sich nicht lange darauf (in Nr. 62) an dem Goetheschen »Ich ging im Walde so für mich hin etc.« erfreuen sollen und können, haben für dergleichen Reime keinen Sinn mehr. Ebenso würden wohl die Nummern 8 (Soldatenlied) und 9 (Ringelreihen) dem ersten, bezüglich zweiten Teil des Lesebuchs zuzuweisen sein.

Das »hessische Lesebuch« bietet in allen seinen Teilen neben den erzählenden Stoffen auch eine reiche Zahl ansprechender Darstellungen aus dem Gebiete der Naturkunde und der Geographie. Dieselben dürfen in keinem Lesebuche fehlen. Nur ist in betreff ihrer eins nicht zu vergessen. Werden diese Abschnitte vor der unterrichtlichen Behandlung der betreffenden Stoffe in der Naturkunde oder Geographie, oder sogar an Stelle einer solchen Behandlung gelesen, so sind sie vom Übel; den ihre heimatliche Landschaft und Natur sollen die Kinder nicht aus dem Buche, sondern aus eigener Anschauung, die fremde Gegend und die fremde Natur nur durch einen gründlichen »darstellenden« Unterricht kennen lernen. Werden sie aber nach der gründlichen unterrichtlichen Durcharbeitung der Gegenstände im Sachunterrichte als abgerundete, formenschöne Zusammenfassungen des Behandelten herangezogen, so sind sie für die sachliche und sprachliche Bildung der Zöglinge von hohem Werte. Wir zweifeln nicht daran, dafs die Herausgeber des Lesebuchs nur an den richtigen Gebrauch gedacht haben; bei der Wichtigkeit der Sache kann aber nicht oft genug daran erinnert werden. Einzelne Lesestücke dieser Art, die nur in äufserst prosaischer Weise ausdrücken, was die Schüler nach eigener Beobachtung eben so gut auszudrücken vermocht hätten, hätten ohne Schaden wegbleiben können. Sie erfreuen kein Kinderherz. Ihre Zahl ist nur gering.

Rühmend mufs hervorgehoben werden, dafs in allen Teilen des Lesebuchs ein warmer, vaterländischer Sinn sich bethätigt, der wohl geeignet ist, auch in der Jugend denselben zu pflegen. Die Verfasser behaupten nicht zu viel, wenn sie glauben, in dem hessischen Lesebuche ein Werk geschaffen zu haben, das deutsch durch und durch ist, und zugleich den Verhältnissen ihres engern Vaterlandes in genügender Weise Rechnung trägt (Vorrede zum 7. Teile S. III).

Auch zu den sprachlichen Anhängen hätten wir einige Bemerkungen zu machen; doch findet sich vielleicht an einem andern Orte Gelegenheit, auf dieselben zurück zu kommen.

Fassen wir nach dem Voranstehenden unser Urteil kurz zusammen, so können wir sagen: Den Forderungen der Konzentration entspricht das »Hessische Lesebuch« nicht; es ist ein »encyklopädisches« Lesebuch mit allen Mängeln, die einem solchen naturnotwendig anhaften. Sehen wir aber von diesen Forderungen ab — und man mufs so lange von denselben absehen, als unsere Volksschulen noch nicht nach einem auf dem Konzentrationsgedanken beruhenden Lehrplan arbeiten können und dürfen — und legen wir nur die übrigen pädagogischen Mafsstabe an, so müssen wir anerkennen, dafs trotz unserer mehrfachen Ausstellungen, die den Wert im ganzen unberührt lassen, das Hessische Lesebuch in die Klasse unserer besten Lesebücher gehört, das gewifs in seinem Heimatlande und über dasselbe hinaus die Anerkennung finden wird, die dasselbe mit Recht verdient.

Eisenach. A. Pickel.

V.

A. Gräve, Rektor in Hamm i. W., Präparationen zur Behand-

lung deutscher Musterstücke in der Volksschule. Erstes Heft: Mittelstufe (drittes und viertes Schuljahr). Zweites Heft: Oberstufe (fünftes und sechstes Schuljahr). Bielefeld und Leipzig. Verlag Velhagen & Klasing 1885 und 1886. (I. Heft, Mittelstufe, 1 M. 20 Pf.; II. Heft, Oberstufe, 1 M. 60 Pf.)

Die Gräveschen Präparationen schliefsen sich in erster Linie an das Lesebuch von Gabriel und Suprion an, doch können dieselben auch bei Benutzung jedes andern guten Volksschullesebuchs gute Dienste leisten, da die behandelten Sprachstücke den »Grundstock« aller guten Volksschullesebücher bilden.

Der Herr Verfasser stellt sich rücksichtlich der methodischen Behandlung der Lesestücke im ganzen auf den Herbart-Zillerschen Standpunkt, indem er seine Stoffe nach den sogenannten »formalen Stufen« durcharbeitet. Wenn er sich in mehreren Spezialfragen noch ablehnend gegen die Herbart-Zillerschen Forderungen verhält, so ist das leicht erklärlich, da man sich in den Reichtum des geschlossenen, festgefügten Gedankenkreises der gedachten Männer nur allmählich einarbeiten kann. Wir zweifeln aber nicht daran, dafs Herr Gräve bei weiterem Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik auf dem jetzt von ihm bearbeiteten Felde sich auch der weitern Konsequenzen aus den Grundanschauungen dieser Männer auf die Dauer nicht werde entziehen können.

Die Gräveschen Präparationen, die sich der Form nach an die bedeutsame Arbeit von Eberhardt (Poesie in der Volksschule. Erste, zweite und dritte Reihe. Langensalza bei Mann) anschliefsen, können als zweckmässige erste Einführung in die Herbart-Zillersche Methodik des Muttersprachunterrichts angesehen werden, und eignen sich vielleicht um so mehr dazu, als sie nicht gleich die Forderungen dieser Methodik in ihrem ganzen Umfange und in ihrer ganzen Strenge geltend machen.

Auf einige wesentliche Abweichungen des Verfassers von den Anschauungen Zillers und seiner Schule glauben wir aber doch im nachstehenden aufmerksam machen zu sollen.

1. Während Ziller die Sprachstücke, so weit sie im Deutschen gelesen werden, in sachlicher Hinsicht nur bis zum Ende der 2. Stufe (Darbietung, Synthese) bearbeitet, die weitere Durcharbeitung ihres Gedankeninhalts aber dem Schulunterrichte überläfst, behandelt Gräve die Lektürestoffe meist auch in sachlicher Hinsicht nach allen fünf Stufen. Es hängt dies mit einer Verschiedenheit in den Grundanschauungen Beider zusammen. Ziller verlangt, dafs die Lehrfächer des Erziehungsunterrichts in ein psychologisch geordnetes Verhältnis bezüglich Abhängigkeitsverhältnis zu einander zu treten haben, ohne dafs aber eine Vermischung der Fächer stattfinden darf. Er läfst sich daher im Deutschen vom Sachunterrichte und insbesondere vom Gesinnungsunterrichte her die Weisungen für die Lesestoffe geben, deren Gedankeninhalt er sodann an den Sachunterricht zurück giebt, während er die sprachliche Bearbeitung der Lektürestoffe in vollen methodischen Einheiten in den sprachlichen Stunden folgen läfst. Vielfach wird es selbst so sein, dafs das Lesestück gleich nach dem Einlesen, also noch vor der vollen Erledigung auf der zweiten Stufe, an den Sachunterricht übergeht und erst später von diesem ans Deutsche wieder zurück gelangt. Der Verfasser der »Präparationen« kann sich mit einem Konzentrationsgedanken dieser Art noch nicht befreunden. Ihm schwebt noch die volle Unabhängigkeit der Lehrfächer als Norm für den Lehrplan vor, nach welcher neben biblischer Geschichte, Geschichte, Naturkunde, Rechnen, auch der Unterricht im Lesen als unabhängiges Lehrfach auftritt, das die Auswahl und Anordnung seines Lehrstoffs ohne ausschlaggebende Rücksicht auf den gleichzeitigen Sachunterricht hauptsächlich nach aus ihm selbst entlehnten theoretischen

und praktischen Gesichtspunkten, bestimmt. Und da hiernach Herr Gräve auf eine Aufnahme und weitere Bearbeitung und Verwertung des idealen Inhalts der klassischen Lektüre an anderer Stelle nicht rechnen kann, so mufs er alles im Sprachunterrichte selbst erledigen, infolgedessen er, da das einemal die deutsche Stunde den Charakter einer Religionsstunde, das anderemal den einer Geschichtsstunde, das dritte mal den einer naturkundlichen, das viertemal den einer rein sprachlichen Stunde annimmt, zu einer unerquicklichen, eigentümlichen Vermischung von Sachunterricht und Sprachunterricht gelangt, bei welcher weder der eine noch der andere zu vollem Rechte kommt, indefs bei Ziller neben der innigsten Beziehung der Unterrichtsfächer zu einander gleichwohl eine reinliche Scheidung und Sonderung derselben aufrecht erhalten bleibt.

2. Nach den Grundsätzen der Zillerschen Methodik hat zwar das Sprachliche in die engste Beziehung zur Lektüre zu treten, doch soll das Sprachlich-Formale (so weit es nicht zur Erklärung des sachlichen Inhalts der Lektüre erforderlich ist) nicht unmittelbar an die klassische Lektüre selbst angeschlossen werden, sondern an das, was die Schüler in Bezug auf dieselbe frei niederzuschreiben haben (Aufsatz), oder was ihnen in Bezug darauf diktiert wird. Darum bei Ziller niemals Abschreiben eines Gedichtes zu orthographischen Zwecken, niemals ein Umwandeln eines Sprachstücks in andere Zeit-, Personen- oder Zahlformen, ein Umformen desselben aus der direkten Rede in die indirekte oder umgekehrt, ein Niederschreiben des Inhalts in Briefform u. dergl. Ihm steht die klassische Lektüre viel zu hoch, als dafs er sie zur Unterlage für dergleichen sprachliche Übungen benutzen sollte. Die Niederschriften der Schüler vertragen die sprachliche Verarbeitung, der klassische Text soll unangetastet bleiben von dem Sprachlich-Formalen. Bei Gräve erfolgt der unmittelbare Anschlufs dieses letztern an die Sprachmusterstücke regelmässig und principiell. Herr Gräve steht noch auf dem Standpunkte Kellners und Ottos; Ziller aber hat von ihnen aus bereits einen bedeutsamen Schritt nach vorwärts gethan, den der Verfasser der Präparationen erst noch zu thun hat.

3. Der Verfasser der »Präparationen« erkennt in den fünf formalen Stufen den normalen Gang in der Behandlung der methodischen Einheiten, den naturgesetzlichen Verlauf des Lernprozefses (vergl. Einleitung zum ersten Teil der »Präparationen«); gleichwohl aber respektiert er diesen Stufengang selten gehörig. Nur ausnahmsweise (wie in Teil I. S. 85 Nr. 13, Lied eines Armen; II. S. 115 Nr. 31, Hoffnung; II. S. 127 Nr. 34, Gelübde) tritt diese Gliederung in der Form von »I. Vorbereitung, II. Darbietung (A Lesen, B. Erklärung, C. Vertiefung oder Konzentration), III. Vergleichung, IV. Zusammenfassung, V. Anwendung« in ihrer vollen Reinheit und Schärfe zu Tage. Vielmehr werden manche Stücke nur in zwei Hauptschritten (Stufen) behandelt, andere in drei, noch andere in vier, die meisten in mehr als fünf, nämlich in 6—8 Schritten. So erscheinen z. B. folgende Nummern in der neben ihnen verzeichneten Gliederung: Heft II. S. 15 Nr. 2, Rätsel, Ich wohne in einem steinernem Haus: I. Lesen und Besprechung; II. Anwendung; — Heft II. S. 17 Nr. 3, Rätsel, Von Perlen baut sich eine Brücke: I. Vorbereitung, II. Darbietung, Vergleichung, III. Anwenung; — Heft I. S. 53 Nr. 3, Abendlied: I. Vorbereitung, II. Darbietung, III. schriftliche Aufgaben; — Heft II. S. 118 Nr. 32, Wegweiser: I. Vorbereitung, II. Darbietung (A. Lesen, B. Besprechung des einzelnen, C. Gliederung und Reproduktion), III. Vergleichung und Verallgemeinerung, IV. Aufgaben; — Heft II. S. 34 Nr. 8, Es war nicht das meinige: I. Vorbereitung, II. Darbietung (A. Lesen, B. Reproduktion, C. Herausstellung der sittlichen Gedanken), III. Stilistische Übungen, IV. Grammatische Übungen; — Heft I. S. 9, Die wandelnde Glocke: I. Vorbe-

reitung, II. Darbietung (A. Lesen, B. Wiedergabe des Inhalts), III. Ausdrucksvolles Lesen, Auswendiglernen und Hersagen, IV. Redeübungen, V. Schriftliche Aufgaben, VI. Grammatisches; — Heft I. S. 11 Nr. 2, Von dem Bäumlein: I. Vorbereitung, II. Darbietung (A. Lesen, B Erklärung, Gliederung, Reproduktion, C. Einführung in den Gedankeninhalt), III. Vergleichung, IV. Zusammenfassung, V. Ausdrucksvolles Lesen, VI. Übungen im mündlichen Gedankenausdruck, VII. Schriftliche Aufgaben, VIII. Grammatisches.

Dabei erscheint manchmal, wie das ganz richtig ist, auf Stufe II (Darbietung): A. Lesen, B. Besprechung, C. Vertiefung in den Inhalt (Konzentration; ein andermal treten dagegen wieder Lesen, Besprechung, Vertiefung einzeln als Hauptschritte auf (vergl. Heft I, S. 18, Wandersmann und Lerche; Heft II, S. 51, Barbarossa; — Heft II, S. 73, Nr. 20, Zu Strafsburg auf der Schanz; etc.). Öfter ist auf Stufe II die Vertiefung in den Gedankeninhalt (die Konzentration) weggelassen; zuweilen fehlt die Verknüpfung (III. Stufe), zuweilen die IV Stufe (System); allermeist folgen nach der Stufe der Anwendung, mit welcher der Lernprozefs doch seinen Abschlufs erhält, noch VI. mündliche Übungen, VII schriftliche Übungen, VIII. Grammatisches. Bedenklich erscheint insbesondere der öftere Fortfall der »Vertiefung«; denn sollten die betreffenden Stücke in der That keinen Gedanken enthalten, auf den hinzuweisen der Mühe wert wäre, so hätte man den Schülern leeres Stroh geboten; enthalten sie aber einen wertvollen psychologisch-ethisch-religiösen Inhalt, so hat man die Einführung der Schüler in denselben stets als den wichtigsten Teil der ganzen Behandlung anzusehen. Die fraglichen Stücke sind in der That nicht inhaltsleer; es hat nur ihrem Bearbeiter an dieser Stelle nicht gefallen, auf ihren tiefern Gedankeninhalt einzugehen. Nicht minder bedenklich ist aus logisch-psychologischen Gründen die Erweiterung des methodischen Ganges über die Stufe der Anwendung (V. Stufe) hinaus durch VI. mündliche Übungen, VII. schriftliche Übungen, VIII. Grammatisches. Als ob nicht auf jeder der formalen Stufen mündliche und schriftliche Übungen aufzutreten hätten! — als ob sich insbesondere die »Anwendung« anders als in der Form der mündlichen und schriftlichen Aufgaben zu entwickeln vermöchte! — als ob die grammatischen Begriffe anders als in einem vollen, regelrechten Abstraktionsprozefs, in einer vollen methodischen Einheit gewonnen werden könnten! Herr Gräve nennt das die Freiheit in der Anwendung der formalen Stufen. Man bekömmt indefs beim Lesen der Präparationen unwillkürlich den Eindruck, dafs man in denselben nicht der psychologischen Gesetzmäfsigkeit, sondern der Willkür und Regellosigkeit gegenüberstehe. Bezeichnen aber die formalen Stufen wirklich den psychologisch richtigen Weg von dem konkreten Vorstellungsmaterial bis zu der begrifflichen Einsicht und der Umsetzung derselben in Wollen und Thun, so mufs dieser Gang auch strickte innegehalten werden; dann giebt es eben »keinen andern Weg nach Küfsnacht.« Wenn sich Herr Gräve hierbei mit auf die Schuljahre beruft, so darf er nicht aus dem Auge lassen, dafs auch diese eine Entwickelung durchgemacht haben, und dafs er den Verfassern mehr gerecht geworden wäre, wenn er nicht, wie er gethan, nach den ältern, sondern nach den neuesten Auflagen citiert hätte.

4. In der Einleitung des ersten Heftes redet der Verfasser der Konzentration der sprachlichen Unterrichtszweige auf der Grundlage des Lesebuchs das Wort. Nichtsdestoweniger verlangt er, im vollen Widerspruch hierzu, für die Grammatik den völlig selbständigen, unabhängigen Lehrgang. Nach den durch J. Grimm, v. Raumer, Kellner, Otto, Ziller bewirkten Fortschritten auf dem Gebiete des Muttersprachunterrichts ist eine solche Forderung schwer verständlich. Würde sie zur Geltung gelangen, so würden

unsere Schulen rettungslos aufs neue der ganzen Kläglichkeit des kaum notdürftig überwundenen unfruchtbaren, trockenen Grammatikalimus der 30er und 40er Jahre wieder verfallen.

Herr Gräve wolle nur einmal eine zeitlang ernstlich den Versuch mit dem Anschlufs der Grammatik an die Niederschriften der Schüler machen! Er wird zu seinem freudigen Erstaunen finden, dafs die Schüler mit einem Interesse bei der Sache sind, welches im styematischen Gange des grammatischen Unterrichts in diesem Mafse niemals zu Tage tritt. Es giebt für jüngere Schüler nichts Trockeneres als die von der lebendigen Sprache losgelöste Grammatik.

5. Den gröfsten Wert legt die Herbart-Zillersche Schule auf zusammenhängende Gedankenreihen, auf zusammenhängende Totalauffassungen, weil sie überzeugt ist, dafs nur ein allseitig und innig verbundener Gedankenkreis die Kraft besitzt, ein lebendiges Interesse und ein kräftiges Wollen zu erzeugen. Defshalb verlangt sie, dafs die Vorbesprechung stets von einem Begriffe des Ziels ausgeht, was in den »Präparationen« meist, aber nicht ausnahmslos geschieht; defshalb verlangt sie, dafs in der Vorbereitung die apperzipierenden Vorstellungen nicht, wie bei Gräve, durch eine Reihe von Spezialfragen herbeigeschafft werden, sondern dafs der Schüler anzuhalten ist, nach ihm angegebenen Gesichtspunkten seine Gedanken im Zusammenhange zu reproduzieren; — defshalb verlangt sie, dafs nach dem Erzählen, bezüglich Lesen nicht erst, wie bei Gräve, ein Fragen, eine Unterredung über das Dargebotene, sondern gleich eine erste Totalauffassung stattzufinden habe; defshalb verlangt sie, dafs die Vertiefung in den Gedankeninhalt nicht, wie bei Gräve, durch das Mittel der entwickelnden Katechese (durch eine ganze logische Reihe von Einzelfragen), sondern durch das Mittel der Konzentrationsfragen (die vielfach die Frageform auch abstreifen können) erfolgen dürfe. Wenn Herr Gräve meint, jüngere Schüler vermöchten unvermittelte Totalauffassungen gleich nach dem Lesen nicht zu leisten, so befindet er sich im Irrtum. Sie vermögen es sehr wohl, sobald sie die anfängliche Befangenheit und Scheu überwunden haben. Und wenn Herr Gräve der entwickelnden Katechese den Vorzug vor der Konzentrationsfrage giebt, so ist gewifs, dafs jene wohl das Leichtere, nicht aber das Bessere ist.

Wir haben natürlich die vorstehenden Differenzpunkte nur berühren, nicht ausführlich erörtern können, und müssen daher in betreff ihrer auf die einschlägige Litteratur (Ziller, Vorlesungen; derselbe, Grundlegung; Jahrbücher f. d. w. Pädagogik; Ziller-Bergner, Materialienbuch; Rein, d. Schuljahre u. a. m.) verweisen.

Anderes übergehend, fassen wir unser Urteil dahin zusammen: Die »Präparationen« verdienen als eine erste Zillerstudie des Verfassers, volle Anerkennung; nur darf Herr Gräve auf seinem gegenwärtigen Standpunkte nicht stehen bleiben. Wenn er sich weiter eingehend mit der Zillerschen Pädagogik befafst, dann unterliegt es keinem Zweifel, dafs er sich bald auch mit den von ihm zur Zeit noch angefochtenen methodischen Grundsätzen des Zillerschen Gedankengebäudes befreunden werde.

Eisenach. A. Pickel.

VI.

Einige Präparationen zu profangeschichtlichen Quellen toffen, nach den Formalstufen bearbeitet von Rektor **Dr. Wohlrabe.** Lehrer **Pein** & **Wülknitz** nebst einer theoretischen Begründung des Lehrverfahrens von Rektor Dr. Wohlrabe. Separatabdruck aus: »Pädagogische Blätter«, Bd. XVI, Heft 1. Gotha. E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung. 1887. Gr. 8. 48 Seiten. Preis 60 Pf.

Es hat immer gewisse Schwierigkeiten, einzelne Präparationen, zumal

Geschichtspräparationen, nach ihrem Werte zu beurteilen, denn derselbe ist zum grofsen Teil aus dem Verhältnis zum Ganzen ersichtlich. Eine ganze Reihe von Gesichtspunkten ist von vornherein ausgeschlossen. Doch nicht mit dem, was nicht vorliegt, sondern mit dem, was nun gerade unsere Präparationen bieten, haben wir uns zu beschäftigen. Aus demselben Grunde ist auch an dieser Stelle nicht zu untersuchen, ob die S. 28 angegebene Stellung der Reformation im Lehrplan: in den beiden letzten Schuljahren, die richtige ist; zumal der Rahmen einer Besprechung hierfür viel zu eng ist.

Die vorliegenden drei Präparationen über Stoffe aus dem Zeitalter der Reformation und des dreifsigjährigen Krieges: 1. Seelenkämpfe eines Jünglings (Myconius) und sein Eintritt ins Kloster; 2. Luther in Jena; 3. Leiden und Schicksale des protestantischen Pfarrers Bötzinger während des dreifsigjährigen Krieges — treten, indem sie auf Berichten zeitgenössischer Schriftsteller fufsen, in schroffen Gegensatz zu der Leitfaden-Methode in allen ihren Schattierungen. Die Präparationen bringen zum klaren Ausdruck, wie packend ein passender Quellenstoff auf den Schüler wirken mufs: ich erinnere nur an die vorgeführten Aufsätze, welche zeigen, wie die Gedanken des Geschichtsunterrichts in der Schülerin Gestalt gewonnen haben.

Die originale Darstellung des Stoffes ist beibehalten, und mit Recht. Schon daraus ergiebt sich mit Notwendigkeit die in den Präparationen gewahrte Forderung, dafs die Schüler durch Lesen selbst aus den Quellen schöpfen; dabei ist es immerhin gut, sich erinnern zu lassen, »dafs wir uns dem Schriftsteller und der klassischen Quelle gegenüber erst als Geister zweiter und dritter Reihe aufzufassen haben« (S. 37).

Im allgemeinen Teil ist eine Unart mancher Geschichtslehrer näher charakterisiert, welche darin besteht, durch Einzelfragen den Stoff zu verzetteln. Das Hereintragen der Katechisiermethode auch in den Geschichtsunterricht ist nicht nur mit den Waffen der Herbart-Zillerschen Schule zurückgewiesen. Art und Wert der Überschrift, als verdichteter Inhaltserfassung, wird gleichfalls zweckmäfsig daselbst hervorgehoben.

Die Präparationen stehen auf dem Boden der Herbart-Zillerschen Schule. Gerade für den Geschichtsunterricht liegen nur wenig praktische Ausarbeitungen vor. Um so mehr ist die vorliegende Schrift zu begrüfsen. Es wird aber den Verfassern nicht unlieb sein, auf einige Punkte aufmerksam gemacht zu werden, in denen der Schreiber dieser Zeilen abweichender Meinung ist.

S. 35 ist angegeben, dafs die Analyse sich eng an das Ziel anzuschliefsen habe; S. 1 ist aber unter I. nicht der erste Satz des Zieles »Wie Tetzel den Ablafshandel betreibt« besprochen, bez. repetiert. Entweder Tetzel ist — und so scheint es zu sein (vgl. S. 9) — schon früher aufgetreten, dann mufste das über ihn Gesagte hier an erster Stelle repetiert werden; oder es ist von Tetzel noch gar nicht gesprochen, dann darf er ebenso wenig wie der Name »Myconius« im Ziel auftreten. Der letzte Satz von I. ist als eine Vorwegnahme zu beanstanden.

Was die von Seite 6 an ausgeführten Konzentrationsfragen — hier treten sie unter dem Namen »Vertiefung« auf — betrifft, so ist auffallend, dafs Dinge erwähnt werden, die vorher in der Präparation nicht vorgekommen sind. So der letzte Satz auf S. 6; dann die Ausführung des marktschreierischen Thuns des Ablafskrämers in der Mitte von S. 7. Wenn alles das schon früher aufgetreten ist, so gehört es in dieser Präparation auf die Stufe der Analyse, Die Bedeutung der Konzentrationsfragen gestattet nicht solche gröfsere Repetitionen. Wäre das betreffende Material — was hier nicht anzunehmen ist — neu, so fände es seinen Platz als darstellende Erweiterung nach den betreffenden Abschnitten des Textes. Auch die folgenden Fragen etc. gehören nicht unter die Überschrift »Konzentrationsfragen«: »Sprecht aus, was ihr wifst von den Reisen dama-

liger Zeit«; »Was ist zu sagen über das Äufsere Luthers« (S. 16); »Wie kommen sachsen-lauenburgische Truppen dazu, unter ihrem Herzog einen Einfall in Thüringen zu unternehmen?« (S. 19). Wenn die Konzentrationsfragen auftreten, mufs die Erklärung des Thatsächlichen abgeschlossen sein.

Eine Bemerkung möchte ich mir noch erlauben zu den Seite 9, 17 und 27 gewonnenen Systemen. Dieselben scheinen mir mehr für den, der die Präparationen benutzt, eine Auswahl bieten zu wollen, als den einen Gedanken einfach zu formulieren, zu dem die Präparation zumal bei religiösen Stoffen sich zuspitzen soll. Von dem System aus mufs der vorgeführte Stoff leicht überschaut werden können, darum kann es nur ein Punkt sein. Anders ist das natürlich, wenn in der Einheit mehrere Reihen ausgeführt sind, z. B. eine ethische und eine historische, dann teilt sich auch das System. So scheint mir auf S. 17 das kulturhistorische System zu fehlen, welches durch eine Association: die heutige Art zu reisen und die frühere, hätte gewonnen werden können. Jedoch soll nicht versäumt werden, darauf hinzuweisen, dafs auf Seite 47 eine allgemeine Bemerkung dies auszugleichen sucht.

Eisenach. Dr. Göpfert.

VII.

A. Gräve, Rektor in Hamm, Die Grundsätze der Herbart-Zillerschen Schule für die methodische Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes und ihre Würdigung vom Standpunkte der Praxis. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1886. 8. 56 S.

Dem Wunsche, welchem der Rezensent S. 247 d. H. am Schlufs seiner Besprechung Ausdruck giebt, »dafs Herr Gräve auf seinem gegenwärtigen Standpunkt nicht stehen bleiben möge«, und der Hoffnung »dafs Herr Gräve, wenn er sich weiter eingehend mit der Zillerschen Pädagogik befasse, sich auch bald mit den von ihm zur Zeit noch angefochtenen methodischen Grundsätzen des Zillerschen Gedankengebäudes befreunden werde«, schliefse ich mich aus vollem Herzen an. Herr Gräve steht der Herbart-Zillerschen Pädagogik ganz unbefangen und vorurteilslos gegenüber. Die heftigen Kämpfe der letzten Jahre, die vielen zum gröfsten Teil ganz ungerechtfertigten Angriffe auf die Herbart. Pädagogik haben seinen Blick nicht getrübt. Sein Buch spiegelt i. g. die rechte Stimmung wieder, in welcher man am besten in die Herbart-Zillersche Pädagogik eintritt. Wenn er daher sagt S. 8: »In der Diskussion, welche diese Ideen (Kulturhist. Stufen; Konzentration; Formale St.) in den Kreisen der praktischen Schulmänner bisher gefunden, ist ein gewisses Resultat bereits ersichtlich, und dies läfst sich dahin zusammenfassen, dafs sich die Lehrerschaft in ihrer Majorität gegen die beiden ersten Ideen ablehnend verhält, während sie der Lehre von den formalen Stufen mit gewissen Einschränkungen zustimmt. Dies Resultat entspricht im allg. auch meinem Standpunkte«. — so ist die Hoffnung berechtigt, dafs Herr Gräve auch in den beiden ersten Kapiteln der allg. Didaktik nicht blofs »nutzbare Gedanken u. beherzigenswerte Fingerzeige finden wird, sondern Prinzipien, die in ihrer Wichtigkeit die Lehre von den formalen Stufen weit überragen, mit deren Durchführung erst die rechte Anwendung der letzteren und die Erreichung des Unterrichtszieles überhaupt gesichert ist. (Vgl. S. 25.) Herr Gräve möge nur in seiner Praxis denselben näher treten und einmal den Versuch machen, sei es auch nur, um zunächst ganz skeptisch die Brauchbarkeit der Ideen zu prüfen, seinen Lehrplan nach den gen. Prinzipien einzurichten. Ich denke dabei noch nicht einmal an die Einführung der Märchen und des Robinson als Gesinnungsstoffe; wohl aber daran, dafs er die konzentrischen Kreise im biblischen und profanen Geschichtsunterricht beseitigt, das alte Testament dem neuen voraufgehen läfst, die Profangeschichte

auf die deutsche beschränkt und letztere nach Biedermann oder nach den »Schuljahren« anordnet; ferner dafs er die so geordneten Gesinnungsstoffe in den Mittelpunkt des Gedankenkreises der Schüler rückt und eine inhaltliche Gruppierung der Gegenstände vornimmt, wie es die »Schuljahre« zeigen und »das Konzentrationsbild aus dem 6. Schuljahr« von Ufer in Justs Praxis der Erziehungsschule. (Altenburg 1887, 1. Heft.) Niemand sollte auch hier, bei der Betrachtung der beiden gen. Ideen, absprechend urteilen, bevor er sie nicht in der Praxis erprobt. Wir wissen, dafs wer es nur recht ernst nimmt, nicht wieder von ihnen loskommt; wir würden uns freuen, von Herrn Gräve diese Erfahrung bestätigt zu finden. Er sollte nicht mit der Durchführung der formalen Stufen sich begnügen, denn es ist kein Zweifel, dafs diese verflacht und verunstaltet werden, wenn man sie aus dem Zusammenhang mit den andern grundlegenden Ideen, die sich auf das Nacheinander und das Nebeneinander der Unterrichtsstoffe beziehen, herausreifst.

Hierin kann »die Freiheit in der Anwendung« unmöglich liegen. Mit dem Wort »Freiheit« wird bekanntlich viel Mifsbrauch getrieben; auch auf pädagogischem Gebiet und zumal auf dem der Formalstufen. Die Freiheit des Lehrers besteht hier in der Auswahl der methodischen Einheiten; die Gebundenheit aber darin, dafs er, wenn er ein Unterrichtsstück als eine solche erkannt und bestimmt hat, dasselbe nun streng nach den psychologischen Gesetzen durcharbeiten mufs, will er naturgemäfs verfahren. Verläfst er diesen Weg, dann verfällt er nicht etwa in die Freiheit — wie man so gern sich vorspiegelt — sondern in schrankenlose, subjektive Willkür. Voraussetzung dabei ist freilich, dafs man den Begriff der methodischen Einheit richtig bestimmt. Das ist in der vorliegenden Schrift nicht der Fall und hier liegt ein Hauptfehler der Ausführungen des Herrn Verfassers. Seine Darlegungen Seite 19, I sind teilweise schief und teilweise falsch. Wenn der Verf. z. B. sagt: »Nur da, wo die innere Notwendigkeit und eine natürliche Veranlassung vorliegt, erscheint es zweckmäfsig, den Unterricht durch sämtliche Stufen hindurchzuführen«, so fragt man sofort, was heifst es: »innere Notwendigkeit« und »natürliche Veranlassung?« Die Sache wird richtig, wenn dafür eingesetzt wird: Da, wo in einem Stoffganzen etwas Begriffliches, allgemein Gültiges, Gesetzmäfsiges, Systematisches liegt, erscheint es geboten u.s.w. Die methodische Einheit wird also von der IV. formalen Stufe aus bestimmt. Selbstverständlich ist das Unterrichtsstück, welches nicht zu begrifflicher Festsetzung hindrängt, keine methodische Einheit, sondern nur eine Unterabteilung einer solchen, bez. ein Begleitstoff. (Vergl. hierzu: Wiget, Die formalen Stufen. 2. Aufl. Chur 1885. Seite 60: Die method. Einheit. Ferner das 1. Schuljahr, 3. Aufl. Seite 32 u. Seite 36.)

Ferner sind wir nicht einverstanden, wenn der Herr Verf. schreibt, II. Seite 21: »Die Forderung, auf der 2. Formalstufe der Mitteilung des neuen Stoffes jederzeit sogleich eine erste zusammenhängende Darstellung seitens der Schüler folgen zu lassen, ist nach meinen Erfahrungen in den unteren Klassen undurchführbar und bereitet in den mittleren, zum Teil auch in den oberen Klassen noch Schwierigkeiten.« (Vergl. hierzu S. 29, V.) Dafs diese Forderung »Schwierigkeiten« bereitet, geben wir gern zu. Aber davor dürfen wir doch nicht zurückschrecken, wenn eine Forderung psychologisch begründet ist. Und das ist der Fall in dem vorlieg. Beispiel. Aufserdem stehen unsere »Erfahrungen« den oben angegebenen direkt gegenüber. Und dies kann nicht Wunder nehmen, wenn man bedenkt, dafs die Kleinen schon vor ihrer Schulzeit aufserordentlich gern erzählen und viel und gern zusammenhängend etwas vorbringen. Wie kommt es nun, dafs die Kleinen so oft, ja man könnte beinahe sagen, fast immer mit dem Eintritt in die Schule stumm werden? Diese Thatsache wird leider noch lange nicht genug berücksichtigt. Man hat sich

bereits so an sie gewöhnt, man hält sie für so selbstverständlich, dafs man gar keinen Anstofs an dem Verstummen der Kinder nimmt. Und doch ist dies ein sehr wunder Punkt in unserem Schulleben, die unabsehbare Ursache vieler Fehler. Was wendet nun die Herbart-Zillersche Pädagogik für Mittel an, um dem Stummwerden der Kinder, damit auch der geistigen Trägheit und Indolenz, der Unlust am Unterricht u. s. w. entgegen zu treten? Ganz einfach. Sie giebt vor allem den Kleinen einen Stoff, der ihnen vollständig homogen ist, der sich mit ihrem Geisteszustand, mit ihren Wünschen, Stimmungen und Liebhabereien vollständig deckt; also der geistigen Gesundheit in eminenter Weise dient. Das sind für das 1. Schuljahr bekanntlich eine Auswahl deutscher Volksmärchen, für das 2. Robinson. Vom 3. Schuljahr an bieten dann die biblischen Erzählungen in kulturhistorischer Reihenfolge die geeignete Nahrung. Wollte man diesen Winken folgen, wollte man damit einmal nur Versuche anstellen, so würde man bald sehen, wie die geistige Frische und Munterkeit aus der ersten Kindheitszeit in die Schulzeit sich fortpflanzt, wie flott das Erzählen geht, wie man nur bei den Allerschwächsten sich mit dem sonst so verpönten »Abfragen« begnügen mufs. (Vergl. S. 36.) In letzter Beziehung vertritt der Herr Verf. einen richtigen Standpunkt: »Durch das Abfragen darf der Lehrstoff nicht zerstückelt werden. Darum müssen die Fragen so beschaffen sein, dafs die Schüler zur Beantwortung derselben selbst ganze Sätze zu bilden, womöglich eine ganze Gruppe oder Reihe von Thatsachen, Merkmalen oder Gedanken darzubringen genötigt werden.« Übrigens will der Herr Verf. nicht prinzipiell der Forderung einer Totalauffassung gegenübertreten. Seine »Erfahrung« aber würde gar bald die Richtigkeit des Prinzips auch für die Unterstufe beweisen, wollte er einen Versuch mit den angeg. Stoffen machen, sei es auch vielleicht nur im sogen. »Anschauungsunterricht«, ein Notbehelf, dem manche Lehrer im Thüringischen folgen der Not gehorchend, d. h. den staatlichen Vorschriften, welche bibl. Erzählungen vom 2ten Halbjahr des 1. Schuljahres an jetzt noch fordern.

Nach den angeg. Andeutungen würde sich die Zusammenfassung des Herrn Verf. (A. Anwendbarkeit d. Gr. Seite 35) allerdings ganz anders gestalten müssen, etwa kurz so: I. Zerlegung der Unterrichtsstoffe in »method. Einheiten«. Durcharbeiten derselben nach den form. Stufen. II. Forderung einer Totalauffassung sofort nach der Darbietung des Stoffes, auch auf der Unterstufe. Nur bei schwächeren Kindern anfangs das Abfragen im Sinne des Verf. —

Die Schrift des Herrn Gräve ist in einem wohlwollenden, ja man könnte sagen pietätvollen Ton geschrieben und sticht somit sehr vorteilhaft gegen Erzeugnisse anderer Art ab, die in ihren sachlichen Erörterungen persönliche Spitzen bedenklichster Art einfliefsen lassen. Gewünscht hätte ich allerdings, dafs Seite 6, wo das Auftreten vieler Jungherbartianer streng getadelt wird, 1) der Beweis für die Behauptung in einer Anmerkung geführt worden wäre, da bekanntlich nicht genug vor der Verbreitung falscher oder übertriebener Gerüchte gewarnt werden kann, die von irgend einem Böswilligen in die Welt gesetzt wurden, und dafs 2) darauf hingewiesen worden wäre, dafs, wenn wirklich »Prahlereien, Selbstüberhebungen« u. s. w. in der Herbart. Schule vorgekommen sind, diese Kinderkrankheiten doch längst überwunden wurden. Vergl. hierzu die Ausführung S. 25 u. 26 über die »einsichtigen Herbartianer«.

Gewünscht hätte ich ferner, dafs Seite 38, Anmerkung 1 etwa folgendermafsen gelautet hätte: »Die Herb. Pädagogik ist eine wissenschaftliche, aber keineswegs die einzig mögliche wissenschaftliche, wie thörichte Vertreter derselben zu glauben scheinen, z. B.« — nun hätten einige Namen als Beweis für die Behauptung auftreten müssen.

Wenn Seite 8 das Buch des Herrn

Bartels als »ein sonst vortreffliches« aufgeführt wird, so hätte die Angabe der Kritik dieses Buches von Herrn Göpfert-Eisenach (Rechtfertigung einiger pädagog. Gedanken Zillers. Zugleich eine Erwiderung u. s. w. Dresden, Bleyl & Kaemmerer 1885) nicht fehlen dürfen. Die Übersicht des Streites zwischen Dittes und der herbart. Schule (S. 9) können die »Päd. Studien« 1. Heft 1886, Seite 34 und 4. Heft 1886, Seite 235 leicht vervollständigen.

Jena. W. Rein.

VIII.

Περὶ τοῦ σκοποῦ τῆς ἐκπαιδεύσεως τῆς ἑλληνίδος νεολαίας. Pädagogische Abhandlung von *Παπαμάρκος*, Seminardirektor in Athen, erschienen im Jahre 1885 in Kerkyra.

In dieser Abhandlung untersucht Herr Papamarkos, welche die der hellenischen Jugend geziemende Erziehung sei. Er fängt damit an, die wichtigsten unter den pädagogischen Ansichten der neueren Zeit einer Kritik zu unterwerfen. Von denselben seien viele falsch, wie er dies von Seite 49 bis 74 nachzuweisen sucht; von den übrigen aber seien die meisten nicht neu, denn Plato, Aristoteles, Plutarch und andere Hellenen haben sie schon festgesetzt; zum Beweis führt der Verfasser zahlreiche Citate an (siehe z. B. Seite 126—155). Da nun in den wesentlichen Fragen der Pädagogik nichts sich findet, was nicht in den genannten Schriftstellern schon enthalten ist, so fordert Herr Papamarkos die griechischen Lehrer, die sich pädagogisch ausbilden wollen, auf, besonders in das Studium der Urquellen sich zu vertiefen, um nicht aus zweiten und dritten Quellen schöpfen zu müssen. Beispielsweise führt dann der Verfasser seinen Lesern reiche Auszüge aus den pädagogischen Lehren Plutarch's u. a. an (siehe Seite 159—217). Dadurch werden die griechischen Lehrer sich auch von vielen nicht richtigen Meinungen der neueren Zeit und von absurden Ansichten über den Zweck der Erziehung (wie diejenigen von Schmidt, Spener, Franke, Kant, Pestalozzi, Schwarz, Beneke; Richter, Hergang, Hegel, Kurtmann, Braubach, Gräfe, Fichte, Jean Paul, Schiller, Melanchthon u. s. f. seien) nicht hinreifsen lassen, sondern der hellenischen Schule die richtige Bahn brechen. So kommt denn der Verfasser zu dem Hauptschlufs seiner Untersuchung, dafs die Schule sich der Staatsidee unterordnen, und dafs sie bei der Erziehung der hellenischen Jugend einerseits auf die körperliche Tüchtigkeit, und andererseits auf eine echt hellenische Bildung das Hauptgewicht legen müfse. Auf welche Weise und durch welchen Stoff nun dieselbe der Jugend übermittelt wird, dies behandelt Herr Papamarkos von Seite 202—233 und an anderen Stellen.

Th. Michalopulos.

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Herausgegeben

von

Dr. W. Rein,
Professor an der Universität zu Jena.

Jahrgang 1888.

Dresden.
Verlag von Bleyl & Kaemmerer.
(Paul Th. Kaemmerer.)
1888.

Inhaltsverzeichnis

des Jahrgangs 1888.

A. Abhandlungen.

1. **W. Müller**, Comenius: Ein Systematiker in der Pädagogik . . S. 1—25
2. **Prof. Dr. W. Rein**, Gesinnnungsunterricht und Kulturgeschichte „ 65—87
3. **Dr. R. Staude**, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Sallwürkschen Schrift „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte" . . . . „ 129—149
4. **A. C. Hofmann**, Der Religionsunterricht in gegliederten Schulen nach den L. Wangemannschen Schriften . . . . „ 209—224

B. Mitteilungen.

1. **Piltz**, Entgegnung. — Zur Reform der Gymnasien. — **Capesius**, Die hauptsächlichsten Forderungen des erziehenden Unterrichts. — **Flügel**, Zeitschrift für exakte Philosophie. — Über die Praxis der Herbartianer . . . . „ 25—33
2. **Beyer**, Zu Dr. E. v. Sallwürks Schrift: Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. — **Grosse**, Zusammenkunft der „Zweigvereine für wissenschaftliche Pädagogik" von Altenburg, Halle a. S., Jena und Leipzig. — Das pädagog. Universitäts-Seminar zu Budapest. — **Lehmensick**, Bericht über den Zweig-Verein für Herbart-Zillersche Pädagogik zu Dresden. — **Müller**, Die Herbartsche Pädagogik in Altenburg. — **Menge**, Frick und Richter (Meier), Lehrproben und Lehrgänge, Heft 7—12. — **Rethwisch**, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — **Wiget-Florin**, Vaterländisches Lesebuch. III. u. IV. T. — Herbartiana. — **Brzoska**, Über die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität . . . . „ 87—123
3. **Beyer**, Zur Frage des Handfertigkeitsunterrichts. — **Foltz**, Foltz gegen Ostermann. — **Grosse**, Zusammenkunft der „Zweigvereine f. w. Pädagogik" von Altenburg, Halle a. S., Jena und Leipzig. II. — Zur Schulaufsichtsfrage. — **Krönlein**, Die Herbartsche Pädagogik in Baden. — Herbartiana. — Aus dem Pädag. Universit.-Seminar zu Jena. — **Kármán** Bemerkungen zu dem Aufsatze „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte" im 2. Heft d. Z. 1888. — **Rosenburg**, Entgegnung. — Die Barthsche Erziehungsschule zu Leipzig. — **E. Ackermann**, die häusliche Erziehung. — Eine neue Zeitschrift für das Mädchenschulwesen . . . . „ 150—206

4. **Barchudarian**, Herbartsche Pädagogik in Russland. — Deutscher Einheitsschulverein. — **Müller**, Die Herbartsche Pädagogik in Altenburg II. . . . . S. 224—232

C. Beurteilungen.

1. **Roehrich**, théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart (Gräter) . . . . „ 34—36
2. **Schütze** u. **Eckhardt**, Musterlektionen aus allen Unterrichtsgebieten der dreistufigen Volksschule (Rein, Reich, Möller, Schleichert, Ter-Mirakjanz) . . . . „ 36—52
3. **Focken**, Lehrer-Prüfungs- und Informationsarbeiten (Bär) . . „ 52—57
4. **Barth**, Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche (Trüper) . „ 57—64
5. **Schäfer**, Der Entwicklungsgang der Kirche Jesu Christi (Bürkner) . . . . „ 64
6. **Fornelli**, Il nostro ideale nell' educazione (Wiget) . . . . . . „ 123—126
7. Die höheren Mädchenschulen und deren künftige Gestaltung (Buchner) . . . . „ 126—128
8. **Flügel**, Die Sittenlehre Jesu (Grabs) . . . . „ 206—208
9. **Eisert**, Grundgedanken biblischer Geschichten (Thrändorf) . „ 208
10. **Ziller**, Materialien zur speziellen Pädagogik (Grabs) . . . . . „ 233—240
11. **Thrändorf**, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode (Grabs) . . . . „ 241—242
12. **Foltz**, Die metaphysischen Grundlagen der Herbartschen Psychologie und ihre Beurteilung durch Herrn Dr. Dittes (Grabs) . . . . „ 243—245
13. **Richter**, Neues System einer wahrhaft natur- und kunstgerechten Gesang-Unterrichts-Methode (Helm) . . . . . „ 245—247
14. **Drews**, Willibald Pirkheimers Stellung zur Reformation (Thrändorf) . . . . „ 247—248
15. **Parallel-Bibel** oder Die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments (Bürkner) . . . . „ 248
16. **Burgerstein**, Der Schularzt (Pelikan) . . . . „ 249—250
17. **Tuchhändler**, Zur Weckung und Pflege der Selbstthätigkeit im erziehenden Unterricht durch den Betrieb der Grammatik (Menge) . . . . „ 250—251
18. **Piltz**, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat . . . . „ 251
19. **Henrich**, Tabellen zur qualitativen chemischen Analyse (Leutemann) . . . . „ 252

D. Anzeigen.

Max Hesse's Lehrerbibliothek . . . . „ 64

A. Abhandlungen.

Comenius: Ein Systematiker in der Pädagogik.

Eine philosophisch-historische Untersuchung.

Von

Walter Müller von St. Gallen.

Vorwort.

Die vorliegende Arbeit ging hervor aus dem Bestreben, die Entstehung der Erziehungslehre im 17. Jahrhundert als eine Folge des grofsartigen geistigen Umschwunges zu begreifen, den die europäischen Kulturvölker in den unmittelbar vorangehenden Jahrhunderten erfuhren, diese Entstehung im besondern aber zurückzuführen auf die Entstehung der Methodenlehre im 17. Jahrhundert selbst. Die hervorragenden Arbeiten von Jakob Burckhardt*) und von Wilhelm Dilthey**) sind es namentlich, die auf dieses Problem hindeuten resp. Bausteine zu dessen Lösung herbeigetragen haben. Hängt dieses Problem doch auf das innigste zusammen mit jenem andern umfassenderen, welches die Entstehung und Charakteristik des modernen Bewufstseins zum Gegenstand hat.***)

Als ich in meinem Bestreben Comenius, den Schöpfer der Didaktik, näher betrachtete, empfand ich den Mangel an einer ausreichenden, meinen Zwecken genügenden Darstellung der Erziehungslehre des Comenius. Es stellte sich das unabweisliche Bedürfnis heraus, die pädagogischen Ansichten des Comenius von dem methodologischen Gesichtspunkte aus zu beurteilen, um auf Grund dieser Arbeit an die Lösung des oben genannten philosophisch-historischen Problems heranzutreten. Es handelte sich also für mich in erster Linie darum, die wesentlichen päda-

*) Die Cultur der Renaissance I. Aufl. Basel 1860.

**) Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte. I. Bd. Leipzig 1883.

***) Burckhardt l. c. 172, Dilthey I, 441 ff.

gogischen Ansichten des Comenius aus seinen opera omnia didactica zusammenzusuchen und den Mafsstab des Systems an sie zu halten, insofern sich mit der Verselbstständigung der Einzelwissenschaften — einer Folge des Freiwerdens des Individuums und einer objektiven Betrachtung der Aufsenwelt, in diesem Falle mit der selbständigen logischen Bearbeitung des Gegenstandes der Pädagogik eine Zusammenfassung der bereits vorhandenen Erkenntnisse und damit der systematische Charakter fast notwendig ergab. Humanismus und Reformation hatten weder für sich, noch gemeinsam eine systematische Erziehungslehre geschaffen, so viele pädagogische Errungenschaften sie mit sich brachten. Erst mit Baco und Descartes (von Ratichius hier nicht zu reden), von denen der erstere die Augen seiner Zeitgenossen für die ganze, grofse Schöpfung öffnete und hell machte, der letztere aber von dem absoluten Zweifel zur unmittelbaren, intuitiven Selbstgewifsheit des denkenden Ich gelangte — erst mit diesen beiden Philosophen und ihren Schülern entstand eine wissenschaftliche Methodenlehre, die dann, wie schon bemerkt, die Grundlage der Didaktik des 17. Jahrhunderts bildete. Dieser grofse Vorgang soll des nähern erläutert werden durch den Nachweis der Herkunft der einzelnen Elemente des Comenianischen Systems. Es wird sich zeigen, dafs in der Teleologie der spezielle Einflufs der Reformation, also eine christlich-nationale Tendenz auf Schritt und Tritt, in der Methodologie die aus dem Humanismus und der Reformation hervorgewachsene Methodenlehre*) in ihrem ganzen Umfange sich bemerklich macht. Die vorliegende Arbeit dürfte auch von einem andern Gesichtspunkte aus Interesse verdienen, von der Geschichte der Pädagogik aus. Es giebt eine Behandlung der Geschichte der Pädagogik, aus der man wohl Culturgeschichte, keineswegs aber Pädagogik lernen kann. Die pädagogischen Ansichten werden an dem historischen Faden aufgehängt, in einem mehr äufserlichen Zusammenhange uns vorgeführt; aus Furcht vor Befangenheit des Urteils wird gar nicht geurteilt d. h. der gegenwärtige Standpunkt der Pädagogik wird nicht zum Vergleiche herbeigezogen; hervorragende Momente in der Entwicklung treten dabei selbstverständlich nicht scharf genug hervor und die historische Betrachtung bietet geringen Nutzen.**) Der biographische und der überwiegend chronologische Gang in der Darstellung der Geschichte der Pädagogik ist ungenügend; ein

---

*) Vgl. Heinrich Lang, Ein Gang durch die christliche Welt. Studien über die Entwicklungsgeschichte des christlichen Geistes. S. 37 ff. Berlin 1859.

**) Zoubek: Joh. Amos Comenius. Eine quellenmäfsige Lebensskizze. Hesse, Leipzig. pag. 133. Wie jede Geschichte, so hat namentlich die einer Wissenschaft nur dann einen wahrhaft bildenden Charakter, wenn sie an gewissen Punkten, vor allem bei epochemachenden Momenten verweilt und dieselben vor der Seele vollständig aufleben läfst.

Beispiel eines mehr „pragmatischen“ Ganges kann die vorliegende Arbeit sein.

Willkommen dürfte der Anhang sein, nicht blofs aus biographischem Interesse, sondern auch, weil dadurch die Fortschritte der Pädagogik selbst bemerkbar werden.

Einleitung.

Die Lösung der oben gestellten Aufgabe setzt die Beantwortung zweier Fragen voraus. I. Welches sind die charakteristischen Merkmale eines wissenschaftlichen Systems? II. Was gehört zu einem System der Pädagogik?

Sigwart bezeichnet in seiner „Logik“*) als Aufgabe der Systematik „die Totalität der in irgend einem Zeitpunkte erreichten Erkenntnisse als ein Ganzes darzustellen, dessen Teile durchgängig in logischen Verhältnissen verknüpft sind“ (II, 538.) Und II, 540 wird ein System folgendermafsen gekennzeichnet: „Wird die Gesamtheit der (so durch Induktion erworbenen) Kenntnisse zu irgend einer Zeit als relativ abgeschlossen betrachtet, hat die Wahrnehmung sich über die zugängliche Welt mit der Vollständigkeit, die ihre augenblicklichen Grenzen gestatten, verbreitet, so entsteht das Bedürfnis, das Ganze zu übersehen, und die gewonnenen Erkenntnisse in einem übersichtlichen Inventar zu ordnen, nach logischen Beziehungen die Verhältnisse der einzelnen Teile unsers Erkennens zu einem Ganzen zu vereinigen. Eine solche Anordnung eines Ganzen unserer Erkenntnisse heifst System.“ Und in Übereinstimmung damit sagt Drobisch:**) „Das Letztere (ein zusammenhängender, methodischer Gebrauch der Elementarformen des Denkens) mufs geschehen in der Wissenschaft, welche die Mannigfaltigkeit, der über einen gegebenen Gegenstand gewonnenen unmittelbaren oder mittelbaren Erkenntnisse in einer höhern Einheit zu einem in allen seinen Teilen einstimmigen vollständigen und geordneten Ganzen zu verknüpfen strebt. Eine solche höhere Einheit von Erkenntnissen heifst ein System,“ Und auf S. 161: „Jedes System ist nur eine logische Darstellung und Begründung aller auf den Gegenstand der Wissenschaften sich beziehenden Erkenntnisse, die also hierbei als gegeben vorausgesetzt werden.“ Wenn man sich ferner vergegenwärtigt, dafs jede Wissenschaft nach systematischer Durchbildung strebt, so dafs also „Wissenschaft in ihrer (relativ) höchsten Ausbildung“ und „wissenschaftliches

*) Logik in 2 Bänden, 1873—1878.
**) Neue Darstellung der Logik. 4. Auflage. Leipzig 1875, pag. 12.

System“ das Nämliche bezeichnen*), so ist auch Dilthey**) zu erwähnen: „Unter Wissenschaft versteht der Sprachgebrauch einen Inbegriff von Sätzen, dessen Elemente d. h. Begriffe vollkommen bestimmt, im ganzen Denkzusammenhang konstant und allgemein gültig, dessen Verbindungen begründet, in dem endlich die Teile zum Zwecke der Mitteilung zu einem Ganzen verbunden sind, weil entweder ein Bestandteil der Wirklicheit durch diese Verbindung von Sätzen in seiner Vollständigkeit gedacht oder ein Zweig der menschlichen Thätigkeit durch sie geregelt wird. Diese Citate sind vermöge ihrer scharfen logischen Formulierung und ihrer durchgängigen Übereinstimmung geeignet, die Merkmale eines wissenschaftlichen Systems hervorzuheben. Es werden demnach im Allgemeinen 3 Forderungen gestellt. Von einem wissenschaftlichen System wird in erster Linie Vollständigkeit verlangt, Vollständigkeit der Erkenntnisse, die dasselbe in sich aufgenommen, und in richtiger Weise, nicht durch künstliches Einzwängen sich assimiliert hat. Diese Erkenntnisse sind gegeben. Manche von ihnen weisen unmittelbar auf andere hin, d. h. sie geben genügende Mittel an die Hand, um neue Erkenntnisse zu erwerben um in das System aufzunehmen. Solche Gelegenheiten müssen von dem Systematiker im Interesse der Vollständigkeit benutzt werden.

Die Erkenntnisse dürfen aber nicht blofs äufserlich zusammengereiht werden. Sie müssen ein geschlossenes, einheitliches Ganze ausmachen. Daher müssen sie aufeinander bezogen, in logische Verhältnisse gebracht werden. Und zwar müssen dazu, je nach dem mehr deskriptiven oder demonstrativen Charakter der betreffenden Wissenschaft nur einige systematische Formen des Denkens (wie die Division und Klassifikation) oder alle (also auch die Beweise und Deduktionen) dienen.

Die dritte Forderung betrifft die Erkenntnisse selbst. Es müssen wirkliche Erkenntnisse sein, das mufs nachgewiesen werden durch eine streng wissenschaftliche Begründung. (Vgl. S. 5 die Einschränkung bei angewandten Wissenschaften.) Die ersten beiden Forderungen betrafen mehr die formelle Seite, diese letzte die materielle Seite.***) Nur wenn diese drei Forderungen erfüllt sind, kann man in Wahrheit von einem wissenschaftlichen Systeme reden. — „Totalität der in irgend einem Zeitpunkte erreichten Erkenntnisse“ ist das erste Merkmal eines Systems. Daraus geht ohne Weiteres hervor, dafs ein System um so unhaltbarer für die Folgezeiten ist, je jünger die betreffende Wissenschaft, d. h. je geringer der Umfang der Erkenntnisse ist, welcher

*) Vgl. Drobisch S. 12.

**) Einleitung in die Geisteswissenschaften.

***) Ein System von Fictionen hätte gar keinen wissenschafttlichen Wert, es wäre Spielerei, Unsinn mit Methode.

systematische Durchbildung erfahren hat. Und da wir zu der Vermutung berechtigt sind, dafs unsere Erkenntnisse sich immer weiter ausdehnen, dafs je und je neue Erfahrungen und Entdeckungen der Forschung neue Gebiete eröffnen werden, so können wir jeweilen nur von einer relativen Vollendung eines Systems sprechen. Jede Epoche in irgend einer Wissenschaft wird in diesem Sinne ihr eigenes System zeitigen, wenn es in der That zu einer Systembildung kommt. Nur voreilige Abgeschlossenheit, also Einseitigkeit trifft ein Vorwurf. (Vgl. die grofsen Systembildungen in der Philosophie am Anfange und bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts und deren Schicksale namentlich in Folge der selbständigen Entwicklung der einzelnen Wissenschaften.) Nur ein relativer Mafsstab darf daher an ein System vergangener Zeiten angelegt werden. So ist beispielsweise, wenn Comenius Systematiker genannt wird, damit keineswegs gesagt, dafs Comenius mit den neuern und neuesten Systematikern der Pädagogik auf eine Linie gestellt werden solle. Diesem Mifsverständnis sei gleich hier begegnet.

Das Gesagte bezieht sich sowohl auf die theoretischen wie auch auf die sog. praktischen Wissenschaften, auf die reinen, wie auf die angewandten, von denen die letztern aus Anwendungen mehr als einer Wissenschaft bestehen können.*) Modifikationen werden sich allerdings ergeben, insofern in einer angewandten Wissenschaft Lehnsätze aus andern, reinen Wissenschaften herübergenommen werden, wenn die letztern selbst hinreichend begründet sind. Jene drei Forderungen gelten also auch für die Wissenschaft der Pädagogik. Bis in die neueste Zeit ist behauptet worden, die Pädagogik sei eigentlich gar keine Wissenschaft, sie sei vorwiegend eine Kunst**), sie könne auch nicht zur Wissenschaft werden. Höchstens dürfe sie eine „Halbwissenschaft" genannt werden, besonders, weil sie sich anerkanntermafsen auf Ethik und Psychologie stützen müsse, welche Wissenschaften selbst sehr problematisch, jedenfalls aber in den ersten Anfängen wissenschaftlicher Bearbeitung befindlich seien. Wer aber die Fortschritte der Ethik mit und seit Kant, und diejenigen der Psychologie mit und seit Herbart ins Auge fafst und richtig würdigt (soweit die Pädagogik von den genannten Hilfswissenschaften abhängig ist), wer endlich die pädagogische Theorie Herbarts in Betracht zieht, der dürfte nicht so pessimistisch urteilen, besonders wenn er zusieht, wie es um die systematische Durchbildung anderer sog. Wissenschaften steht. Einen Ausdruck findet allerdings dieser Zweifel an der Qualifikation der Pädagogik als Wissen-

*) Drobisch, l. c. 162.

**) Eine andere angewandte Wissenschaft, die Medizin, hat fast das umgekehrte Schicksal gehabt; erst in neuester Zeit wird mit Nachdruck hervorgehoben, dafs sie auch eine Kunst sei.

schaft in dem Mangel geeigneter Veranstaltungen,*) durch welche die Pädagogik wissenschaftlich fortgebildet werden kann. Es ist damit zu vergleichen eine Bemerkung in der „Übersicht der philosophischen und pädagogischen Litteratur seit dem Anfange eines Einflusses der kritischen Philosophie auf dieselbe“**): „Ein Inbegriff mehrerer Sätze, welche ihrer Verwandtschaft wegen zu einander gehören, insgesamt entweder aus einem oder einigen Grundsätzen, d. h. unmittelbar gewissen Sätzen hergeleitet und ihrer Anzahl nach vollständig sind, heifst ein wissenschaftliches System. Die Erziehung besteht in Anwendung gewifser Regeln, und die Theorie der Erziehungskunst mufs die Regeln beweisen d. h. sie aus angenommenen und evidenten Voraussetzungen herleiten. Die Theorie der Erziehungskunst ist also Wissenschaft, und wer behauptet, dafs die Erziehung keiner Wissenschaft bedürfe, der hält entweder alle vorhandenen pädagogischen Maximen für evident durch sich selbst, oder behauptet: Man dürfe nach Maximen handeln, deren Richtigkeit und Notwendigkeit man nicht einsieht.“***)

Dafs jede Wissenschaft einen besondern Gegenstand hat, ein besonderes „Erkenntnisgebiet“, erscheint selbstverständlich, dadurch wird sie ja vorzüglich von andern unterschieden. Dennoch mufs bei der Pädagogik darauf hingewiesen werden, da die Geringschätzung, welche die Pädagogik von manchem erfährt, gerade darauf sich zurückführen läfst, dafs man die besondere Aufgabe nicht scharf genug hervorhebt.†)

Nach diesen erläuternden Bemerkungen handelt es sich nun darum, die zweite einleitende Frage zu beantworten: was gehört zu einem System der Pädagogik? Vor Allem eine gewisse Vollständigkeit der Erkenntnisse; diese müssen sich also gleichmäfsig über das ganze Gebiet der Erziehung, über die Erziehung aller Lebensalter (bei denen in der That noch von Erziehung im engern Sinne die Rede sein kann), über die öffentliche wie private, über

*) Professuren für Pädagogik und pädagogische Universitätsseminare mit Übungsschule.

**) Niethammer: Philosophisches Journal, Bd. I, Heft 2, pag. 176.

***) Brzoska: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäfsige Einrichtung, 1836, pag. 80: »Die Pädagogik ist, insofern sie uns in systematischer Zusammenstellung alle Grundsätze und Anweisungen, welche zur beabsichtigten Erziehung ermittelt sind, darbietet, eine Wissenschaft. Als solche verdankt sie wie jede andere Wissenschaft ihre ersten Anfänge der Erfahrung, doch werden die einzelnen Erfahrungen eine Wissenschaft erst durch die Spekulation, die sie in ihrer notwendigen Folge an einander reiht, erklärt und ergänzt. In demselben Grade ist die Spekulation natürlich auch bei der weitern Vervollkommnung der Pädagogik vorzugsweise thätig.«

†) cf. Vogt: Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 16. Jahrgang, S. 4 f. und Dilthey l. c. I, 34: Jede Einzelwissenschaft entsteht nur durch den Kunstgriff der Herauslösung eines Teilinhaltes aus der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit.

die Erziehung des normal wie des abnormal angelegten Menschen erstrecken. Gelegenheiten, die geboten sind zur Vervollständigung des Materials dürfen nicht unbeachtet bleiben. Wenn z. B. Comenius, von der Bestimmung des Menschen ausgehend, die Erziehung der Knaben für durchaus notwendig hält, so hat ihn dieser Umstand, im Gegensatz zu der Strömung seiner Zeit, veranlassen müssen, auch die Mädchenerziehung in sein System aufzunehmen.

Die Erkenntnisse müssen verbunden und einer höhern Einheit unterworfen werden. Die Wissenschaft der Pädagogik handelt ganz allgemein gesprochen von der Erziehung der Unmündigen. Diese schliefst eine Menge von Aufgaben in sich. Die höhere Einheit, die gefunden werden mufs, wird die Idee der Erziehung oder die allgemeinste Aufgabe derselben sein, die alle andern Aufgaben unter sich befafst.

Was drittens die Erkenntnisse anbetrifft, so müssen dieselben nach ihrer wissenschaftlichen Gültigkeit sorgfältig geprüft werden, insofern sich nirgends mehr als hier ungeprüfte Erfahrungen als Erkenntnisse, leere Abstraktionen als gesichtete Thatsachen aufdrängen, wodurch das ruhige und unbefangene Urteil verfälscht und echt wissenschaftliche Arbeit unmöglich gemacht wird. Diese Prüfung wird wesentlich nach analytischer Methode geschehen müssen. Comenius bedient sich sehr oft einer andern, der sog. synkritischen Methode und fügt damit zu den sonst gebräuchlichen zwei wissenschaftlichen Methoden eine dritte hinzu, welche erst geprüft werden mufs; auf den ersten Blick scheint sich diese nur für didaktische Zwecke nicht aber zur Begründung und Beweisführung zu eignen. Damit dürften die allgemeinsten Merkmale eines Systems der Pädagogik gekennzeichnet sein. Es würde sich nun darum handeln, in ganz abstrakter Weise zu verfolgen, wie ein ausgeführtes System der Pädagogik diesen allgemeinsten Anforderungen bis ins Detail gerecht werden kann und mufs, um im Anschlusse daran zu zeigen, wie sich die Sache bei Comenius verhält. Um jedoch störende Wiederholungen zu vermeiden, wird es besser sein, diese beiden Aufgaben zu verbinden; ich betrachte daher bei jedem einzelnen Punkte, der mir in einem System als wesentlich erscheint, gleich die Ausführungen des Comenius. Zum Schlusse dieser einleitenden Bemerkungen erscheint es geboten, darauf hinzuweisen, dafs es zur Begründung der an der Spitze stehenden Thesis genügt, wenn die Hauptpunkte hervorgehoben sind und an einzelnen Partien durch Zurückgehen bis auf das Einzelne die Methode des Comenius dargestellt ist. Die Pädagogik hat im Anfange dieses Jahrunderts eine streng systematische Behandlung erfahren und zwar durch Herbart*), der sein System

*) **Joh. Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. 2. Bd. ed. Willmann.**

aufserdem genetisch vorträgt. Zum vollen Bewufstsein, wie ein System der Pädagogik den oben aufgestellten Forderungen gerecht werden kann, gelangt man auch ohne Zweifel am besten bei der Betrachtung dieser einheitlichsten und geschlossensten Erziehungstheorie, besonders wenn man die Ausführungen zweier Schüler und Anhänger Herbarts, Stoy und Ziller, mit berücksichtigt. Namentlich der erstere von den beiden wird oft erwähnt werden, der eine „Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik"*) geschrieben hat, wenn auch seine Einteilungen sicherlich nicht immer festgehalten werden können. Das 19. Jahrhundert besitzt noch eine ganze Reihe pädagogischer Systeme. Im Interesse der Anschaulichkeit und um gelegentlich den Nachweis zu führen, dafs das System des Comenius diesen Namen mindestens mit demselben Rechte verdient als die eben angedeuteten, soll es nicht an Hinweisen fehlen auf:

Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes. 8. Auflage 1824/25;
Schleiermacher: Erziehungslehre ed. Platz: Sämmtliche Werke, III. Abteilung: Zur Philosophie 9. Bd. 1849;
Schwarz: Erziehungslehre. 2. Auflage 1829;
Beneke: Erziehungs- und Unterrichtslehre 1835;
Rosenkranz: Die Pädagogik als System 1848;
Palmer: Evangelische Pädagogik 4. Auflage 1869.

Auch die englischen Erziehungstheoretiker dürfen nicht ganz aufser Acht gelassen werden:

Bain: Erziehung als Wissenschaft, übersetzt von Rosenthal 1880;
Spencer: Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht, übersetzt von Prof. Schultze 2. Auflage 1881.

I.

Die Pädagogik ist die Wissenschaft von der Erziehung. Die Erkenntnisse, die hierüber dem Systematiker vorliegen, sind sehr mannigfacher Art. In der Praxis nimmt die Erziehung notwendig die mannichfachsten Formen an, insofern die Erziehungsaufgabe durch gewisse Umstände modifiziert wird. Das der elterlichen Erziehung beraubte Kind bedarf einer ganz andern Fürsorge als das durch die Eltern erzogene, die Knabenerziehung ist teilweise eine andere als die Mädchenerziehung; die öffentliche Veranstaltung der Erziehung erfordert einen grofsen Apparat und ein ganz ausgedehntes Verwaltungssystem, Aufsichtsbehörden u. s. w. Ein System der Pädagogik, das sich über alle Teile der Erziehung

*) II. Auflage. Leipzig 1878.

mit gleicher Vollständigkeit erstrecken will, hat auf alle diese Umstände Rücksicht zu nehmen; es wird die thatsächlichen Veranstaltungen gruppieren, nach allgemein gültigen Gesichtspunkten ordnen müssen. Das ist der spezifisch praktische Teil der pädagogischen Wissenschaft, er ist zugleich der abhängige. — Überall, wo Erziehung stattfindet, wird eine Bildung des Geistes beabsichtigt; die Seele des zu Erziehenden soll beeinflufst werden; die Seele entwickelt sich jedoch nach ganz bestimmten allgemeinen Gesetzen. Nur durch Gehorsam gegenüber diesen Gesetzen, oder vielmehr nur durch solche Mafsregeln, die sich auf dieselben gründen, ist eine Wirkung möglich. Das „natura non nisi parendo vincitur" gilt auch hier. Und die Seele soll eine ganz bestimmte Gestalt erlangen. Welche Gestalt? auch das ist der Gegenstand vielfacher Ueberlegungen. Das ist der allgemeine oder philosophische oder spezifisch-theoretische Teil der pädagogischen Wissenschaft. Um der Vollständigkeit ganz zu genügen, mufs sich ein System der Pädagogik über beide Teile verbreiten. Es dürfte aber sofort in die Augen fallen, dafs der letztgenannte Teil der bei weitem wichtigere ist. Er liefert die Begriffsverknüpfungen, die überall, und seien die Verhältnisse der zu Erziehenden noch so verschieden, mafsgebend sein müssen. Über den blofsen, unzusammenhängenden Erfahrungen und einzelnen Regeln und Maximen soll sich „ein geschlossenes Ganzes wohlbearbeiteter Begriffe", ein theoretisches Lehrgebäude, eine philosophische Pädagogik erheben. Sie allein genügt dem Bedürfnis nach einer fest bestimmten, dem Zufall entrissenen pädagogischen Thätigkeit. Allerdings zeichnet sie ihre Bilder nicht für die eine oder andere bestimmte Art der Erziehung, sie nimmt keine Rücksicht auf soziale, politische, kirchliche Anforderungen.*) Sie „liefert nur allgemeine Begriffe und deren allgemeine Verknüpfung. Es ist darin weder von der männlichen noch weiblichen, noch Bauern-, noch Prinzenerziehung die Rede, es ist soviel wie nichts von Schulen gesagt."**) All dies ist die Aufgabe der sog. praktischen Pädagogik. Stoy nennt als dritten integrierenden Teil eines Systems die historische Pädagogik (§§ 11 f), ebenso Schumann.***) Sie mache die gegebenen in der Erziehung zu berücksichtigenden Lebensformen durch die Darstellung ihrer Geschichte verständlich und erweitere anderseits die Erfahrung und den Umgang des einzelnen pädagogischen Arbeiters. Das sind aber doch keine Gründe, um eine solche Einverleibung zu rechtfertigen. Es gehört noch gar viel anderes dazu, um die „Lebensformen", welche in der Erziehung zu berücksichtigen sind, verständlich zu machen

*) Stoy §§ 7—9.
**) Herbarts Anzeige seiner allgemeinen Pädagogik I, 319.
***) Leitfaden der Pädagogik, I. Teil pag. 1.

und die Erfahrung und den Umgang des Erziehers zu erweitern, ohne dafs man daran denken dürfte, es in das System einzuschalten. (Kulturgeschichte z. B.) In einer Encyklopädie mufs allerdings auch die Geschichte der betreffenden Wissenschaft abgehandelt werden. Mit der obigen Einteilung fällt zusammen die Unterscheidung Niemeyers in die absolute und relative oder hypothetische oder spezielle Pädagogik.*) Zuerst wird der Mensch ohne alle Rücksicht auf bestimmte Verhältnisse, selbst ohne Rücksicht auf das Geschlecht**) betrachtet und dann wird er unter gewisse Bedingungen gebracht. Die historische Pädagogik behandelt Niemeyer in einem Anhange. Beneke führt die Trennung nicht so streng durch. Er behandelt die individuellen Verschiedenheiten der zu Erziehenden in dem 1. Kap. seiner „Allgemeinen Über- und Rückblicke" und die Unterrichtsanstalten in dem 3. Kap. seiner Unterrichtslehre. Palmer beschäftigt sich ausschliefslich mit der Allgemeinen Pädagogik in seiner pädagogischen Fundamentallehre, während er die 2 letzten Abschnitte: das evangelische Schulamt, das evangelische Rettungswerk der praktischen Pädagogik widmet. Die historische Pädagogik wird in sehr umfangreicher Weise an der Spitze des Systems behandelt von Schwarz. Besonders bei seiner Darstellungsweise macht sich der Zweifel geltend, ob die historische Pädagogik in das System aufgenommen werden solle.***) Schleiermacher behandelt in gleicher Weise allgemeine und praktische Pädagogik. Rosenkranz betrachtet ebenfalls die allgemeine und — die historische Pädagogik in seiner „Pädagogik als System". Bei ihm, dem Hegelianer, liefs es sich allerdings erwarten, dafs er der geschichtlichen, jeweilen in drei Gruppen verlaufenden Entwicklung eine besondere Bedeutung für das System zuerkennen würde. Herbart, Bain, Spencer beschäftigen sich nur mit dem ersten und wichtigsten Teil der Pädagogik, wenigstens in ihren Hauptwerken. Es ist daraus ersichtlich, dafs wir einen Erziehungstheoretiker schon dann im Allgemeinen als Systematiker bezeichnen, wenn er nur den 1. Hauptteil der Erziehungslehre in den Kreis seiner wissenschaftlichen Betrachtung gezogen hat. Wie verhält sich Comenius dazu: Schon bei dem ersten Blicke auf sein systematisches Hauptwerk, die Didactica magna, können wir die Frage bejahen. Noch mehr, Comenius setzt die praktische Pädagogik auch ins richtige Verhältnis zur allgemeinen, insofern er die erstere auf die letztere gründet. Über praktische Pädagogik handeln in der Didactica magna†) die Kapitel 8—14, 27—32; ferner ist

*) In den frühern Auflagen des Werkes z. B. III. Ausgabe I, 7.

**) 8. Aufl. I, 18.

***) cf. Herbarts Rezension des Schwarz'schen Werkes, II, 229 ff.

†) »Comenii Opera Didactica omnia ..... Amsterdami, ... Anno 1657.« In 4 Teilen: I, 5 — I, 197. Ein Exemplar dieses seltenen Werkes wurde mir von der Königlichen Universitätsbibliothek in Göttingen gütigst zur Be-

derselben gewidmet die schola infantiae*), ein grofser Teil der schola pansophica**), des Fortius redivivus***), endlich der leges scholae bene ordinatae.†) Was die systematische Gliederung der praktischen Pädagogik anbetrifft, so ist sie bis heute sehr wenig ausgebildet und zwar bei jedem Systematiker anders, dafs es sich im Interesse der Klarheit nicht empfiehlt näher darauf einzugehen, zumal dieser Teil auch nicht so bedeutsam ist. Die mehrfach erwähnten 3 Forderungen machen sich natürlich auch hier geltend. Sie sind erfüllt, wenn alle die mannigfaltigen Formen, in denen die Erziehung auftritt, unter gewisse Hauptbegriffe gebracht sind, von welchen aus eine leichte Übersicht ermöglicht ist. Die einzelnen Formen müssen genau bestimmt, ihre Spezialaufgabe mufs genügend abgegrenzt und die in der allgemeinen Pädagogik gewonnenen Resultate müssen mit ihnen in Beziehung gebracht werden. Je nach dem fundamentum divisionis wird die Einteilung anders ausfallen. Stoy z. B. benützt die Begriffe der ungeteilten und geteilten Erziehung und fafst unter die erstere Rubrik die Hauspädagogik und die Alumnatspädagogik, unter die letztere die Schulen. Niemeyer unterscheidet: 1. Häusliche Erziehung und Unterricht durch Eltern und Gehülfen, 2. Erziehung mit Rücksicht auf Geschlecht, Stand und Bestimmung, 3. Öffentliche Erziehungsanstalten. Palmer gliedert, wie schon erwähnt, seine praktische Pädagogik in „das evangelische Schulamt und das evangelische Rettungswerk."

Eine bestimmte, umfassende Gliederung findet sich bei Comenius nicht vor; eine höhere Einheit gewinnt er aber durch die Anlehnung seiner praktischen Pädagogik an die allgemeine philosophische und an Vollständigkeit bleibt wenig zu wünschen übrig. Kaum irgendwo anders ist er seiner Zeit so sehr vorangeeilt. Aufser Acht gelassen sind nur die Alumnate besonderer Art, also z. B. die pädagogischen Heilanstalten.††) Hervorragend sind durch Vollständigkeit und systematische Gliederung die Betrachtungen über die Schulen, sowohl die allgemeinen, als auch die besondern — über die einzelnen Arten von Schulen. Was die

---

nutzung überlassen. Ich citiere stets nach dieser Ausgabe. Beeger, Zoubek und Dr. Leutbecher haben in der Pädagogischen Bibliothek von Karl Richter in 2 Bänden eine Übersetzung ausgewählter Schriften des Comenius geliefert. Für den Leser, dem die von C. selbst besorgte lateinische Gesamtausgabe nicht zugänglich ist, verweise ich auf die genannte Übersetzung, soweit es möglich ist und mir nötig erscheint, und zwar der Kürze halber mit »Werke I, II,« während ich die 4 Teile der Opera Did. omnia mit Opera I, II, III, IV, bezeichne.

*) Opera I, 198—249; Werke II, 1—66.

**) Opera III, 6—60; Werke II, 143—202.

***) ibid. III, 758—775; Werke II, 212—236.

†) ibid. III, 784—803; Werke II, 248—280.

††) Stoy §§ 76—79.

allgemeinen Erörterungen anbetrifft, so sind diese bis heute noch von ganz besonderem Werte. Kein Gebiet der allgemeinen Schulkunde ist ganz aufser Acht gelassen worden. Über Schuleinrichtung, Beaufsichtigung, Dotation, über den Lehrerstand macht er die feinsinnigsten Bemerkungen. Was Comenius über Bildung eines eigenen Lehrerstandes*) sagt, möge eine Stelle finden: Mos igitur ille, hic inolitus, ut Ministerii candidati solum Scholis admoveantur et mox dimoveantur abolitus esto. Vocatio haec sit peculiaris aeque sacrosancta! cui quisquis fuerit idoneus (peculiare enim est donum Dei, esse didacticum) consecret huic dies suos. Der Lehrerstand müsse genügend besoldet werden, damit keine Nebenbeschäftigung nötig sei. Die Schulaufseher sollen die Lehrer auf jede Weise schützen, vor Geringschätzung bewahren u. s. w. (quando quidem Praeceptorum contemptus totius disciplinae ruinam secum trahere solet).**) Was die besondere Schulkunde anbetrifft, so sind die Aufstellungen des Comenius ebenso beachtenswert. Zum ersten Male tritt ein nach allen Seiten hin vollständiger Schulorganismus auf; in seinen Grundzügen derselbe, wie er heute dasteht. Er umfafst 3 resp. 4 Teile, 4 Teile, wenn man mit Comenius zu den eigentlichen Schulanstalten (schola vernacula, latina, academia) die Mutterschule (schola infantiae) hinzunimmt. Jeder von den genannten Anstalten wird das Ziel ihrer Arbeit genau bestimmt; sie selbst stehen in engstem Zusammenhang; die eine setzt die Arbeit der andern fort. Gerade hier tritt der systematische Charakter der Comenianischen Ausführungen, die Universalität seines Strebens recht deutlich hervor. Auch an der Gliederung der einzelnen Schulen fehlt es keineswegs. Es gehört hierher die Einteilung in eine ganz bestimmte, nach Jahrgängen fortschreitende Anzahl von Klassen. Die Spezialaufgabe jeder Klasse wird ebenfalls genügend bestimmt.

Von dem Standpunkt jener Zeit ist dieser Abschnitt geradezu bewunderungswürdig.

II.

Das Hauptgewicht haben die Erziehungstheoretiker von jeher auf die allgemeine philosophische Pädagogik gelegt und mit dem gröfsten Rechte. Auf dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik wird sich auch erst ausmachen lassen, ob Comenius wirklich als Systematiker bezeichnet werden mufs.

Die Arbeit des Erziehers ist eine sehr mannigfaltige, und unendlich vieles Einzelne wird im Laufe der Jahre erstrebt resp. erreicht. Aber kaum sind unzählige Aufgaben gelöst, so zeigen

---

*) In den leges Scholae bene ord. opera III, 800, Werke II, 276.
**) cf. Opera III. 796, Werke II, 270.

sich wieder ebensoviele neue. Der Erzieher wäre unrettbar verloren, er würde vor der Menge der Aufgaben zurückschrecken, wenn nicht ein gemeinsamer Mittelpunkt vorhanden und damit eine Einheit des Planes möglich wäre. Dieser Grundgedanke wird sich schon dem blofsen Praktiker mit mehr oder weniger deutlicher Klarheit aufdrängen; in einem System der Pädagogik wird es darauf ankommen, diesen Grundgedanken, den Träger aller erziehlichen Bestrebungen in voller wissenschaftlicher Schärfe an die Spitze zu stellen und zwar als einzigen unmittelbaren Zielpunkt jeder erziehlichen Thätigkeit. Die mittelbaren Ziele gruppieren sich alle um dieses Ziel herum. Nur so läfst sich ein erspriefsliches, pädagogisches Handeln denken, nur so gewinnt die Wissenschaft von der Erziehung einen systematischen Charakter. Selbstverständlich kann nicht ein beliebiges Ziel an die Spitze gestellt werden; wenn es unmittelbar gewollt werden soll, so mufs es auch einen unmittelbaren Wert haben. Die Untersuchungen über dieses unmittelbar Wertvolle müssen mit wissenschaftlicher Genauigkeit geführt werden. Die neuere und neueste pädagogische Wissenschaft sieht sich deshalb nach der Wissenschaft um, die sich ausschliefslich mit diesen und ähnlichen Problemen beschäftigt, nach der Ethik. In diesem Sinne bezeichnen Herbart und Schleiermacher die Pädagogik als „angewandte Ethik".*) Ist die Theorie der Erziehung nicht so glücklich, sich auf eine andere mehr oder weniger ausgebildete Wissenschaft stützen zu können, so mufs sie eben auf ihrem eigenen Gebiete Untersuchungen anstellen zu dem Zwecke, das oberste Ziel wissenschaftlich zu begründen. Sie mufs sich ohne fremde Hülfe einer Teleologie schaffen. Dazu gehört aufser den Überlegungen über die letzte Bestimmung des Menschen und über das dem entsprechende Ziel der Erziehung eine Untersuchung der Motive der Erziehung. Diese sind entweder natürliche, in individuellen oder gesellschaftlichen Bedürfnissen, innerhalb oder aufserhalb des Zöglings liegende, oder sittliche oder religiöse. Es machen sich notwendig Erörterungen über die Begriffe Person, Persönlichkeit. Je nach den Motiven wird das oberste Ziel einen andern Charakter annehmen. Diese Reflexion dient daher ebensosehr der Begründung als der Verdeutlichung des obersten Zieles.*) Im engen Zusammenhange damit steht die Frage nach der Zuläfsigkeit der Erziehung auf der einen; nach der Notwendigkeit auf der andern Seite. Schon der gewissenhafte Erzieher

*) Cf. Schleiermacher: »Somit steht die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik, und ist eine an dieselbe sich anschliefsende Kunstlehre« 585.

**) Die Geschichte der Päd., von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, ist äufserst lehrreich und interessant. Weltanschauungen einzelner Epochen, und einzelner Erziehungstheoretiker treten hier klar zu Tage.

wird an diesen Fragen nicht ohne Weiteres vorübergehen können. (Herbarts Reflexionen auf der Reise nach Bern.) Wie viel mehr mufs ein System der Pädagogik darauf zu sprechen kommen, um das oberste Ziel allseitig zu begründen.*) Praktische Philosophie und Religionslehre werden dem modernen Forscher bei diesen Untersuchungen die meisten Hülfen geben. Hier vor allem kommt es auf prinzipielle Entscheidungen an. Inbezug auf die Notwendigkeit wird die Psychologie ein gewichtiges Wort mit zu sprechen haben.

Wie verhält sich Comenius zu all diesen Forderungen? verbindet er Totalität mit Einheitlichkeit und wissenschaftlicher Gründlichkeit? Diese Frage darf mit Ja beantwortet werden. Man braucht nur dem Gedankengange zu folgen, wie er namentlich in den ersten 7 Kapiteln der Didactica magna vorliegt. Comenius selbst geht mit der Überzeugung an die Arbeit, dafs seine Beweisführung einen ganz andern Charakter besitze, als alle bisherigen Versuche und zwar hauptsächlich aus 2 Gründen: 1. er ist überzeugt, dafs er zum ersten Male die ganze grofse Mannigfaltigkeit der unter den Begriff der Erziehung fallenden Überlegungen und Mafsregeln in einen genauen logischen Zusammenhang bringt; 2. er ist sich des ernsten Strebens bewufst, im Gegensatz zu der frühern eine durchaus wissenschaftliche Methode in Anwendung zu bringen (cf. Opera I, 7, Werke I, 5, Vorrede an die Leser) Quidem Linguam solum, hanc aut illam, facilius tradendi compendia venati sunt. Alii Scientiam vel Artem, hanc vel illam, celerius instillandi breviores tentarunt vias. Alii aliud. Omnes fere per externas quasdam e faciliore praxi collectas observationes; id est a posteriori, ut loquuntur. Nos Didacticam Magnam polliceri audemus: id est Universale omnes Omnia docendi artificium. Et quidem docendi Certo; ne possit non sequi effectus. Et docendi Prompte; nulla scilicet docentium aut discentium molestia vel taedio, summa potius utrinque jucunditate. Et docendi Solide: non superficietenus, et dicis ergo, sed promovendo ad Literaturam veram, Mores suaves, Pietatem intimam. Denique monstramus omnia haec a priori, h. e. ex ipsissima immota Rerum natura.**) Diese wahrhaft stolze Sicherheit, diese gewichtige Sprache läfst sich einerseits nur erklären aus der Überzeugung des Comenius, dafs er mit seiner Auseinandersetzung etwas möglichst Vollkommenes geleistet habe und diese Überzeugung hat ihren Grund in den fortgesetzten,

*) cf. Stoy 25 gegen Palmer S. 29.

**) Didactica und docere sind in einem weitern Verstande als „Erziehungslehre« und »erziehen« zu nehmen, wie sich gleich aus der weiter unten folgenden Angabe des Ziels seiner in dieser Didaktik enthaltenen Ratschläge ergibt, welche die Erziehung überhaupt im Auge haben, nicht blos den Unterricht.

ernsthaftesten, alles oberflächliche vermeidenden Bemühungen*), in seiner christlichen Gesinnung**) und in dem optimistischen Dogmatismus, der die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts trotz seiner antischolastischen, revolutionären Haltung kennzeichnet. Sie ist anderseits zu erklären aus dem Bewufstsein der ungeheuern Wichtigkeit der Erziehungsache überhaupt, einer von Grund aus reformierten Erziehung im besondern. Schwebt dem Comenius doch jene grofse Idee der Beglückung des Menschengeschlechts durch Erziehung vor. Und wäre er ohne diese „entzückende" Hoffnung den fortwährenden Mühseligkeiten, den unübersteiglichen Hindernissen nicht erlegen? Man könnte diese Idee angreifen, wenn auf Kosten der Einzelnen jene Beglückung des Menschengeschlechts angestrebt, wenn also das Ziel der Erziehung aus dem Zögling heraus in einen allgemeinen Zustand verlegt würde. Dieser Gedanke lag dem Comenius fern, er dachte sich jene Beglückung des Menschengeschlechts als eine von selbst sich ergebende, wenn das sittlich-religiöse Ziel in jedem Einzelnen erreicht wäre. So ist zu verstehen Opera I, 11: Hoc autem imprimis est, quod nos Scriptuxae divinae docent, nullam sub coelo aliam efficaciorem, ad emendandas humanas corruptelas viam esse, Iuventutis recta institutione.***) Auch Comenius war ein „Weltverbesserer", wie man oft spöttischerweise grofse Pädagogen zu nennen beliebt, indem man nicht überlegt, dafs dieser Glaube an Verbesserung der Dinge durch bessere Erziehung (abgesehen von seiner innern Berechtigung) jene Männer erst aufgemuntert hat zu ihren Unternehmungen und gestählt hat in ihrer schwierigen, aufopferungsvollen Thätigkeit.†) Comenius legt in dem IV. Teile seiner Praxis scenica (III, 908) dem Plato die Worte in den Mund: Scopus ante omnia recte figendus erit, ad quem Scholarum administratio collimare debet. So begiebt er sich denn auch gleich mit dem I. Kapitel seiner Didactica magna in medias res mit der Untersuchung über die Stellung des Menschen innerhalb der Geschöpfe. Er adoptiert die biblische Anschauung des 8. Psalmes††) mit derselben Wärme des Gefühls, mit welcher sein berühmter Zeitgenosse in dem Appendix zur 36. Propositio

*) Opera IV, 46: Odi enim omnia superficiaria, odi frustillata, odi sine fundamenta structa etc.

**) Opera I, 8: Ergo quod mihi observasse dedit Dominus, en depono in medium, commune sit.

***) Cicero: Fundamentum totius reipublicae est recta juventutis educatio.

†) Vgl. Herbart I, 546: Ohne einen erhabenen Zweck, wer möchte es aushalten, den männlichen Geist herabzubeugen zur Kinderwelt? Ohne die Hoffnung, mit welcher man die Jugend beschauet, wer möchte die Kälte des Gedankens überwinden, dafs die Welt doch bleiben werde wie sie ist.

††) I, 17 te enim mihi destinavi aeternitatis consortem, tuos in usus paravi coelum, Terram et quae in iis continentur.

seiner Ethica diese anthropocentrische Ansicht verurteilt.*) Comenius befindet sich damit schon im Gegensatze mit Descartes' mechanistischer Auffassungsweise; von einer objektiven Zweckmäfsigkeit ist Comenius weit entfernt. Schon am Schlusse dieses Abschnittes (Opera I, 17) kommt Comenius dem Ziele aller Menschenbildung nahe, wenn er in die begeisterten Worte ausbricht: Hoc utique agendum est omnibus qui homines formandi obeunt munus, ut hujus dignitatis, et excellentiae suae memores vivere omnes condocefaciant: et ad hujus sublimitatis assequendum scopum omnia media dirigant. Das 2. und 3. Kapitel beschäftigen sich in umfassender Weise mit der dieser hohen Stellung entsprechenden letzten Bestimmung des Menschen. Seine diesbezüglichen Ausführungen erinnern manchmal geradezu an die Kantische Begründung des Postulats der Unsterblichkeit, wenn Comenius z. B. von einer steten Steigerung unsers Daseins spricht, welche über dieses Leben hinausweise. (I, 17. Omnia quae in hac Vita agimus et patimur, ostendunt, nos finem ultimum hic non assequi; sed omnia nostra, ut et nosipsos alio tendere; I, 18: omniaque illa in animo generoso semper altius tendunt, sine termino tamen. Nec enim in hac vita vel desideriorum, vel moliminum ullum finem reperire est.) Nachdem er noch allerlei psychologische Thatsachen ins Feld geführt hat, erinnert er an das Benehmen der Sterbenden, an fremde Bezeichnungen für Tod und Sterben (abitio, *οἴχεσθαι*) und an die Geschichte Christi, um im Anschlufs daran ein dreifaches Leben im Mutterleib, auf der Erde, im Himmel anzunehmen. Das 2. Leben ist eine Vorbereitung auf das dritte, wie das erste eine Vorbereitung auf das zweite. Seinen durchaus transcendent-christlichen Dualismus begründet Comenius ausführlicher in dem 3. Kapitel (I, 20: Vitam hanc non nisi praeparatoriam esse aeternae) und zwar erstens durch Vernunftgründe, welche wesentlich teleologisch-religiöser Art sind und zweitens durch Aussprüche Gottes in der Bibel, wie er denn in seiner „Erkenntnistheorie" neben den Sinnen und der Vernunft die heilige Schrift geradezu als dritte Erkenntnisquelle bezeichnet, und zwar als die höchste, nie täuschende. Seine Anschauung gipfelt in den Worten: I, 21: Nihil itaque Mundus hic est, nisi seminarium nostrum, Nutritorium nostrum, Schola nostra, und I, 20 f.: Felix qui bene formata membra e matris utero extulit! felicior millies qui bene politam hinc extulerit Animam. Als die letzte Bestimmung des Menschen wird bezeichnet; Die a e t e r n a c u m D e o Beatitudo. Diesem obersten Ziele untergeordnet dienen (wie aus Moses I, 16 abgeleitet wird) folgende Bestimmungen diesem vergänglichen Leben: I, 20 f. Hinc enim patet: Hominem inter visibiles creaturas collocatum ideo, ut sit: I. Creatura Rationalis,

*) Spinoza opp. omnia ed. Bruder I, 216 ff.

II. Creatura creaturarum Domina, III. Creatura Creatoris sui Imago, et delicium. Comenius ergeht sich sodann in einer nähern Ausführung über das, was jene drei Bestimmungen von dem Menschen verlangen. Die 1. Bestimmung schliefst in sich die Forderung an den Menschen: erkenne und benenne und verstehe, was die gesamte Welt hat, erwerbe Dir also wissenschaftliche Bildung oder Weisheit (eruditio, sapientia). Die 2. Bestimmung verlangt Tugend oder Sittlichkeit (Klugheit inbegriffen) und die dritte Religiosität oder Frömmigkeit. Opera I, 24 Werke I, 32 giebt er noch eine nähere Erklärung dieser Ausdrücke: Eruditionis nomine, omnem Rerum, Artium et Linguarum cognitionem; Morum, non externam civilitatem solum, sed omnem internam et externam motuum compositionem; Religionis autem, internam illam venerationem, qua se supremo Numini religat et adstringit animus hominis, intelligendo. Die Sorge um diese drei Dinge sind das *ἔργον* unsrers Lebens, alle andern Sorgen sind *πάρεργα* (remorae, fucus).*) Weisheit, Tugend, Frömmigkeit sind also auch die obersten Ziele der Erziehung. Dies ist der Gang, den Comenius in seinem systematischen Hauptwerke einschlägt; die Begründung und Formulierung dieses dreifachen Zieles kehrt in andern Schriften wieder, ob auch nie in dieser weit ausholenden Gründlichkeit.**) Aus der Schola infantiae finde die hübsche Bemerkung über die Wertschätzung des menschlichen Individuums auch im jugendlichen Alter Platz: Opera I, 200, Werke II, 11: Si tibi contemptibiles nunc pueri videntur, ne respice eos ut jam sunt, sed ut ex intentione Dei esse debent.***) I, 205 sind jene 3 Ziele nach ihrer Wichtigkeit geordnet. (Pietas, Mores sive virtutes, litterae.) Beim Beginnen der Schola pansophica findet sich eine andere Formulierung des Zieles, welche unserer heutigen (der Charakterbildung) näher kommt und daher erwähnt zu werden verdient: Opera III, 10 f., Werke II, 146: Omnes sic formari optamus ideo: ut ne quisquam homo natus, id est ad imaginem Dei creatus, aeternaeque cum Deo beatitudini destinatus, interim tamen per Mundi procellas iturus, periculose huc illuc jactetur, aut etiam ab aeternae quietis portu aberrans pereat in aeternum. Zu der obigen Zielbestimmung kommen noch einige andere, die mehr oder weniger abweichen. Namentlich tritt, für jene Zeit sehr bezeichnend, die Sprachkenntnis und Fertigkeit sehr in den Vordergrund: Scopus itaque Vitae nostrae, ob quem sumus in Mundo triplex est:

---

*) cf. Opera I, 25.

**) cf. Schola infantiae, de ingeniorum cultura. Opera II, 71—104, Fortius redivivus, leges Scholae bene ordinatae.

***) cf. Stoy 27: Die Person ist es, welche in dem sprachlosen unmündigen Geschöpfe geehrt, vorausgesetzt, geachtet wird u. s. w.

Spectare opera Dei, discere illis uti bene, et propagare ad alios talem notitiam, ope Linguarum.*) Und III, 784: Die Schüler sollen 1. Mente sapientes, 2. Lingua facundi, 3. Operibus potentes, 4. Moribus civiles, 5. Corde pii (III, 797) werden**). An demselben Orte findet sich eine formale Zielbestimmung: Ausbildung von mens, voluntas und facultates operativae oder von Sensus, Ratio, Relatio oder Revelatio.***)

Comenius schreitet im 5. Cap. zu der Beantwortung der Frage: Wie ist die Erziehung möglich? Diese Frage wurde früher nicht berührt, weil sie eigentlich an der Grenze dieses ersten Teiles der allgemeinen Pädagogik zur Sprache kommt, da sie direkt in das Gebiet der Methodologie hinüberführt, während die Erörterungen über die Zuläfsigkeit und Notwendigkeit der Erziehung zur allseitigen Begründung des Erziehungsziels dienen. Die Möglichkeit der Erziehung ist die Voraussetzung jeder Erziehungstätigkeit, ein System der Pädagogik wird diese Voraussetzung genau zu prüfen haben. Wie kann das geschehen? Von der einen Seite wird die tägliche Erfahrung geltend gemacht und die empirische Psychologie weist die Möglichkeit bis ins Einzelne nach, die speculative sucht auf der andern Seite die Möglichkeit aus methaphysischen oder ethischen Gründen zu erklären und zu rechtfertigen. Diese Untersuchungen führen auf den Begriff der Bildsamkeit des Zöglings einerseits, auf die Annahme der Gesetzmäfsigkeit geistigen Geschehens anderseits. Der Begriff der Bildsamkeit drängt das wissenschaftliche Denken zu weitern analytischen Untersuchungen: wie grofs die Bildsamkeit? beschränkt oder unbeschränkt? Man wird auf das Problem des Interminismus und Determinismus gestofsen. Die Dauer der Bildsamkeit mufs bestimmt werden; daraus ergibt sich Beginn und Ende der Erziehung. Der Begriff der Individualität mit verschiedenen Anlagen wird auftreten und eine Auseinandersetzung verlangen; es werden sich individuelle Schranken zeigen. Hauptsächlich psychologische Ausführungen machen sich also notwendig. Überwiegend psychologische Erwägungen sind es wiederum, die die Mittel bestimmen, welche die Erziehung in Anwendung bringen mufs. — Wie behandelt nun Comenius diese Frage nach der Möglichkeit der Erziehung? Schon in der Einleitung zur Didaktik untersucht Comenius, inwiefern auch nach dem Sündenfall von einer Erlösung (also von einer gelingenden Erziehung) noch die Rede sein könne; er berührt diese Frage auch am Anfange des 5. Cap. Den eigentlichen Übergang gewinnt er jedoch durch eine Voraussetzung, die wieder unwillkürlich an Spinoza erinnert, nämlich durch die Bemerkung Opera I, 26.

*) III, 219; III, 770.
**) IV, 68: sapere, agere, loqui.
***) cf. III, 74, 77.

Werke II, 34: Sapientiae namque divinae fuit, nihil facere frustra: hoc est, nec sine fine aliquo, nec sine mediis ad finem illum obtinendum proportionatis. Was der Mensch nach dem Willen Gottes werden soll, wurde oben bestimmt; Gott wird auch die Möglichkeit an die Hand gegeben haben. I, 26. Certum itaque est Hominem etiam ad Rerum intelligentiam, ad Morum Harmoniam, ad Dei super amorem natum aptum esse factum: triumque illorum radices ei inesse tam certo, quam Arbori cuivis suas substratas radices. Dies weist Comenius dann im einzelnen nach: Der Mensch ist geboren zur Erkenntnis der Dinge als Abbild Gottes (da das Abbild doch dem Urbild ähnlich ist). Auch der menschliche Verstand hat etwas Unendliches, Unbegrenztes*). Der Mensch ist ein Mikrokosmus, der ganze Makrokosmus ist dem Keime nach in ihm enthalten**). I, 27. Nihil igitur Homini ab extra inferri, sed quae in seipso involuta habet, ea solum evolvi, explicari, et quid unum quodque sit, commonstrari opus est***.) Zur Erkenntnis der Welt stehen dem Menschen aufserdem zur Verfügung die Sinne, welche ihm den ganzen Inhalt der sichtbaren Welt zum Bewufstsein bringen; es dient ihm dazu ein stets lebendiges Verlangen nach Wissen, ein Trieb nach Arbeit. Comenius nennt sodann das Beispiel der Autodidakten, welche ohne alle Hülfe an der Hand der Natur zu allem vordringen. Endlich werden noch Vergleichungen herangezogen mit der Erde, mit einem Garten, mit einer tabula rasa, mit dem Wachs, mit einem Auge oder Spiegel. Ganz sonderbar berührt der Vergleich mit einer tabula rasa und dem Wachs, nachdem der Verstand doch kurz vorher mit einem Keime zusammengestellt wurde, der sich von innen heraus entwickelt. Man traut seinen Augen kaum, wenn es I, 28 heifzt: Quemadmodum igitur in tabula vacua, quidquid Scriptor vult sribere, Pictor pingere potest Artis non ignarus, ita in Mente humana omnia delineare aeque facile etc. Solche Widersprüche neben einander! sie sind bezeichnend für den Stand der Psychologie jener Zeit. —

Auch die Sittlichkeit kann in uns erzeugt werden, ja die Harmonie ist dem Menschen natürlich. Die Sittlichkeit wird wesentlich als harmonisches Verhalten aufgefafst: Aesthetische Ethik. Der Mensch selbst ist nichts als Harmonie in Bezug auf Körper und Seele. Ebenso liegen die Wurzeln der Religiosität in dem

---

*) I, 27. Menti nec in coelo, nec usquam extra coelum terminus figi potest!

**) Meint man hier nicht Leibniz zu hören!

***) Hat sich diese Vorstellungsart nicht bis heute hartnäckig erhalten, ist dies nicht der klassische Ausdruck für die Richtung in der Psychologie, gegen die sich insbesondere Herbart gewandt hat? lebt diese Anschauungsweise nicht unbewufst fort in dem Worte Entwicklung?

Menschen. Er ist ja ein Bild Gottes*). Es geht hervor auch aus dem Beispiel der Heiden**). Zum Schlusse kommt Comenius noch einmal auf den Sündenfall zu sprechen, indem er ausdrücklich betont und des Weiteren ausführt: der Sündenfall hat uns zwar verdorben, aber durch die Gnade Gottes und die Menschwerdung Christi sind wir wieder an Kindesstatt aufgenommen worden. — Nun schreitet Comenius zur Untersuchung der Notwendigkeit der Erziehung fort***). Die Samen zu Wissenschaft, Sittlichkeit, Religion sind in den Menschen gelegt, nicht aber Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion selbst. Nur die Befähigung wird geboren. Alles mufs gelernt werden. Das wird erläutert durch mehrere Gleichnisse und durch Beispiele von wilden Menschen, welche, unter Tieren aufgewachsen, einen ganz tierischen Charakter angenommen haben. Wenn die Bildung notwendig ist zur Ausbildung des Menschen zum Menschen, so mufs sie jedem zu Teil werden: Den Dummen und Scharfsinnigen, den Reichen und Armen, Behörden und Untertanen. Comenius hätte gleich hinzufügen können, den Personen männlichen und weiblichen Geschlechts. Der letztere Punkt scheint ihm aber der Erörterung besonders wert d. h. bedürftig. Er widmet ihm fast das ganze 9. Capitel. Die Notwendigkeit der Erziehung führt Comenius auf den Nachweis, dafs die Erziehung am besten im ersten Lebensalter und, wenn nicht zu der Zeit, überhaupt nicht vorgenommen werden kann. Comenius führt einen 6fachen Grund ins Feld 1. Die Unsicherheit des gegenwärtigen Lebens†). 2. Weil dieses Leben nicht mit Lernen, sondern mit Handeln zuzubringen ist. 3. Wegen der gröfsern Bildsamkeit in der Jugend als im Alter. Im Anschlufs daran wird sogar eine allerdings sehr rohe physiologische Erklärungsweise vorgetragen. Opera I, 37, Werke I, 50: Cui (Homini) Cerebrum (quod recipiendo per sensoria illabentes rerum imagines, Ceram referre ante diximus) puerili aetate omnino humidum est et molle, omnibus advenientibus simulachris recipiendis aptum: paulatim deinde siccessit et durescit ut ei res difficilius imprimanturant, insculpantur, experientia teste. 4. Gott hat dem Menschen im Gegensatz zum Tiere deshalb eine so lange Jugend gegeben. 5. Gemeinhin sind die ersten Eindrücke die stärksten (eine sehr richtige psychologische Beachtung!) 6. Wenn in der Jugend nicht nützliche Dinge den Geist beschäftigen, so sind es schädliche. Diese

*) I, 32. Imago enim similitudinis infert.

**) In allen Zonen liegt die Menschheit auf den Knien etc.; heutzutage oft als Beweis verwandt.

***) I, 34 Kapitelüberschrift: Hominem, si homo fieri debet, formari oportere.

†) I, 37. Praesens quippe tempus datum est quo gratiam Dei Homo vel inveniat vel amittat in aeternum.

Stelle nun ist der Ausgangspunkt für des Comenius praktiche Pädagogik, deren oben in Kürze gedacht worden ist.

Damit ist die Teleologie des Comenius abgeschlossen. Die Darstellung mufste hier so ausführlich sein, weil dieser Teil einer der wichtigsten eines pädagogischen Systems ist. Wer sich über das Ziel der Erziehung vollständig klar ist und dasselbe nach allen Seiten zu begründen versteht, der hat der Methodologie auch schon bedeutend vorgearbeitet, bei welch letzterer nun wohl eine kürzere Fassung angezeigt ist. Aufserdem sollte durch diese Ausführlichkeit ein anschauliches typisches Bild von der Beweisführung des Comenius gegeben werden, um spätere eingehende Darstellungen überflüssig zu machen. Trotz der mannigfaltigen Formen, die die Erziehung annehmen kann, wurde ein oberstes, unmittelbar wertvolles Ziel gefordert*). Comenius nennt auch Ein oberstes Ziel alles menschlichen Strebens: die aeterna beatitudo cum Deo. Dieses Ziel liegt aber ganz aufserhalb unseres irdischen Daseins. Comenius mufs sich daher erst zur Wirklichkeit herablassen, um etwas (im Hinblick auf das oberste Ziel mittelbar Wertvolles) zu finden, das der Erziehung als Leitstern und der pädagogischen Wissenschaft als Ausgangspunkt dienen könnte, und zugleich zu jenem obersten Ziele hinführen sollte. Bei diesem Suchen verlor Comenius ein unmittelbar Wertvolles (wie schon angedeutet) und zugleich die strenge Einheitlichkeit. Diese wird nicht blofs aus einem formellen Grunde verlangt, das erhellt aus folgender Überlegung. Der Mehrheit von Zielen steht immer gegenüber das eine zu erziehende Individuum mit seiner postulirten Einheitlichkeit der Seele. Drei von einander unabhängige getrennte Resultate lassen sich demnach schwerlich erreichen, im Individuum werden sie sich verbinden. Wie nun diese Verbindung? Schliefslich liegt doch der Theorie des Comenius die alte Vorstellungsweise der Seelenvermögen zu Grunde, welche bis heute noch lebt trotz der Kritik Herbarts. — Das war folgenschwer! Von da aus läfst sich auch das Schwanken des Comenius unter einer verschiedenen Mehrheit von Zielen verstehen, zumal dann auch Einflüsse der Zeit hinzukamen, z. B. die Wertschätzung der Sprache**). Jenes oberste im Jenseits liegende Ziel gab keinen sichern Mafsstab an die Hand, nach welchem sich die Mittel zur Erreichung desselben hätten endgültig bestimmen lassen; den Nachweis, inwiefern z. B. die eruditio unbedingt nötig ist zur Erreichung der aeterna beatitudo, ist Comenius schuldig geblieben, von der Sprachfertigkeit gar nicht zu reden. Eine selb-

*) Das der neuern Pädagogik ist die sittlich-religiöse Charakterbildung, welche allen Erziehungsanstalten gemein sein mufs, wie es auch Bestimmung des Menschen ist, das Ideal der Persönlichkeit darzustellen.

**) Man wird zuweilen geradezu an Sturms elegans pietas erinnert.

ständige Untersuchung der Motive der Erziehung hat Comenius auch nicht geliefert; das hat sich insofern gerächt, als seine eigene Meinung, sein hoher sittlicher Idealismus infolge seiner realistischen Tendenz im Unterricht oft misverstanden wurde. Offenbar setzte Comenius stillschweigend Motive sittlicher und religiöser Natur voraus, dies geht zur Genüge aus seinen Schriften hervor. War Comenius doch durchdrungen von der ganz unvergleichlichen Würde der einzelnen Menschenseele! In diesem Sinne macht er das Recht der Unmündigen auf Erziehung geltend und erinnert an das biblische: Lasset die Kindlein zu mir kommen. Auch die Frage nach der Zuläfsigkeit existirt für Comenius bei seinen spezifisch christlich-religiösen Anschauungen nicht. Comenius läfst sich in dieser Beziehung mit Palmer zusammenstellen. Die Beantwortung dieser Frage ist aber entschieden ebenso notwendig, als schwierig und interessant. Sie ist nothwendig zur allseitigen Begründung des Zieles; sie ist schwierig, weil sie in tiefe religionsphilosophische Untersuchungen verwickelt; interessant, weil sie gleichsam einen Prüfstein liefert für eine gewisse Art philosophischer Theorien.

Die Frage nach der Notwendigkeit d. Erz. dagegen wird von Comenius eingehend erörtert. Die Auseinandersetzungen hierüber genügen keineswegs heutigen wissenschaftlichen Ansprüchen; es fehlt vor allem eine psychologische Begründung; diese Gleichnisse können nach heutigen (u. damaligen) Begriffen nur zur Veranschaulichung, nicht aber zur Lösung von Problemen beitragen. Comenius bedient sich dieser Methode sehr oft und nennt sie die synkritische. Schon zu seiner Zeit wurde ihm der alte Satz: Similia illustrant quidem, non autem probant, entgegengehalten. Comenius selbst hat über diese Methode eine Schrift verfafst, welche aber durch die Flammen verzehrt wurde. (IV 46.) Die Schrift führte den bemerkenswerten Titel: Sapientia bis et ter oculata, Aliud in alio acute videns, aliudque per aliud potenter demonstrans, Hoc est, De Syncriticae methodi ad res latentes evestigandum, obscuras illustrandum, dubias demonstrandum, confusasque ordinandum potentissimo usu. Comenius giebt auch an der genannten Stelle im Ventilabrume ine kurze Andeutung über den Inhalt jener Schrift, welche hier (da sie nur in der Gesammtausgabe vorhanden ist) Platz finden möge. Opera IV, 47: Ostendere igitur agressus eram Sapientiam hanc esse bis imo ter oculatam: quia eadem opera non duarum tantum, sed et plurium rerum quaeumque similiter se habent, ad eandem ideam factam) intima patescit ratio. Hinc est, quod plerumque nos eodem modo Deus non tantum de profundioribus mysteriis suis (quae a nobis per se non possunt comprehendi) possunt alibi ut in speculo ostensa, sed et de officiis nostris informat, jam opera in Creaturis sua, jam humana facta, jam fictas etiam similitudines et parabolas ostendunt. Tam plena horum est Scriptura divina ut Syncritica methodus merito pro mysteri-

orum clave haberi queat. Jener logische Kanon: Similia illustrant etc. ist nicht verbindend oder er bezieht sich nur auf geringe Ähnlichkeit: Vere similia ad eandem ideam factam plusquam probant: h. e. demonstrant, evincunt, convincunt, obmutescere cogunt. An Cap. 14–20, (wo die synkritische Methode in besonders grofsem Umfange zur Anwendung kommt) ändere er daher nichts; die Erzieher mögen immerhin an den so geschickt in die Hand genommenen Fertigkeiten und Künsten ein Beispiel nehmen. — In den modernen Wissenschaften wird diese Methode kaum oder nur zur Veranschaulichung verwandt; analitische und synthetische Methode beherrschen den Wissenschaftsbetrieb. Dagegen scheint diese Methode in der neuern Pädagogik eine immer gröfsere didaktische Bedeutung zu erlangen. Das Prinzip der synkritischen Methode*) ist das Princip des sog. darstellenden Unterrichtes.**) Wenn wir diese Methode von logischem Standpunkte aus betrachten, so scheint sie zu beruhen auf dem Beweise nach blofs wahrscheinlicher Analogie.***) Das zum Vergleiche herbeigezogene Subjekt B hat einzelne nicht übereinstimmende, wohl aber ähnliche Prädikate mit dem verglichenen Subjekt A. Von diesen ähnlichen Prädikaten aus wird auf die Ähnlichkeit auch der übrigen Prädikate geschlossen. Die genaue logische Beziehung dieser Prädikate zu den beiden Subjekten ist bei diesem Beweise nur unvollständig bekannt. Es ist nicht sicher, ob jene Ähnlichkeit der Prädikate durch den Artunterschied oder zugleich durch den Gattungsbegriff mitbedingt ist. So wurde die synkritische Methode bisher beurteilt†) und demgemäfs wurde auch der umfassende Gebrauch, den Comenius von dieser Methode machte, sehr angegriffen. Es scheint aber, als ob eine Voraussetzung, die Comenius bei seinen Bemerkungen über die synkritische Methode nur andeutet, bisher zu wenig beachtet worden ist. Ausgeführt ist jene Voraussetzung in den pansophischen Vorbereitungsschriften, namentlich aber in dem Prodomus Pansophiae.††) Das ganze All besteht aus Gott, Natur und Kunst.†††) Jede Sache ist nach ihrer Idee gemacht. Eigene Ideen hat nur

*) IV, 46 ut quod non satis cognoscitur ex se, cognoscitur e suo simili.

**) Herbart I, 46 f.: »Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Mafse nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern .... man kann alles dasjenige blofs darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat.« Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. I. Aufl. 170.

***) Cf. Drobisch, Logik § 150.

†) Cf. Laurie, John Amos Comenius. His life and educational works. pag. 57 The stricter view of Analogy which is now accepted was not kwown to Comenius.

††) Opera I, 103—455, Werke II, 74—122.

†††) Per artem intelligendo quicquid humana industria fit etc. I. 433.

Gott. Von ihm nimmt sie die Natur und von ihr borgt sie die Kunst. Gott bildet also, indem er die Welt bildet, sich selbst (I 434). Alles hat daher an Gott teil und daher auch unter sich (I, 435). Die Ideen in Gott wie im Urbilde, in archetypo; in der Natur wie im Abbild, in ectypo; in der Kunst wie im Gegenbild, in antitypo; die Ideen zuerst im Geiste Gottes, dann in den Geschöpfen und zuletzt in den von den Geschöpfen gewirkten Sachen. So befindet sich alles in einer grofsen Harmonie, und es giebt nichts absolut Entgegengesetztes. Der grofsen Mannigfaltigkeit der Dinge liegen nur wenig Prinzipien zu Grunde. Das wahrhaft Ähnliche bringt demnach dieselbe Idee zum Ausdruck; ähnliche Dinge sind nach derselben Idee gemacht. So weit Comenius. Wenn er nun fortwährend auf die grofse Ähnlichkeit z. B. in der Entwicklung des menschlichen und des Pflanzenindividuum hinweist, liegt da nicht die Vorstellung zu Grunde, dafs beide nach derselben Idee gemacht seien? Der Verlauf des Naturgeschehens kann in diesem Falle wohl einen Fingerzeig geben für unsere künstliche, resp. künstlerische Erziehung. So mufs die synkritische Methode des Comenius verstanden werden und dann nähert sie sich in der Beweisführung eher dem Schlusse nach der strengen Analogie; sie beruht dann ferner nicht auf einem Wahrscheinlichkeitsschlusse, weil eben die Ähnlichkeit der Prädikate durch den Gattungsbegriff bedingt ist, die verschiedenen Subjekte nur Modifikationen derselben Idee sind. Wer den eigentümlich gefärbten Platonismus des Comenius acceptirt, der wird die synkritische Methode hochschätzen müssen.

Über die Möglichkeit der Erziehung hat Comenius am eingehendsten gehandelt. Diese Erörterung zeichnet sich im Allgemeinen aus durch psychologisch-richtige Beobachtungen, durch einen zusammenhängenden, durchsichtigen Vortrag. Eine Erklärung der psychologischen Thatsachen wird aber entweder nicht versucht oder dann verwickelt sie sich in Widersprüche. Dafs Comenius die fpezifisch religiöse Ableitung der Möglichkeit der Erziehung an die Spitze seiner diesbezüglichen Untersuchungen stellt, wurde oben erwähnt. Die andere Voraussetzung der Möglichkeit der Erziehung, die Gesetzmäfsigkeit des geistigen Geschehens hat Comenius nicht untersucht, obwohl seine »infallibilitas methodi« sich ganz besonders darauf stützt. (I, 15.)

Wenn man die Teleologie des Comenius überschaut, so wird man sagen dürfen, dafs sie im Grofsen und Ganzen den Anforderungen an ein System genügt: 1. Sie ist ziemlich vollständig. 2. Eine höhere Einheit, allerdings keine strenge, hat Comenius auch gefunden, indem er von der letzten Bestimmung des Menschen ausgeht und die ganze Mannigfaltigkeit der Erziehungsaufgaben in drei höchste zusammenfafst. Diese Dreiheit des Erziehungszweckes wird übrigens auch von Neueren festge-

halten, vgl. Niemeyer: intellectuelle, ästhetische (religiöse) und moralische Erziehung (Verstand, Gefühl, Begehren.), Beneke: Bildung der Vorstellungskräfte, Gemüts- und Charakterbildung, Bildung der besondern Neigungen, Spencer: leibliche Erziehung, Verstandesbildung, sittliche Erziehung. 3. Die Methode, die Comenius hauptsächlich zur Sicherung und Begründung der Erkenntnisse verwendet, wurde schon nach ihrer Berechtigung untersucht und das Ergebnis fiel nicht allzu ungünstig aus.

Fortsetzung und Schlufs vorstehender Abhandlung wird in einer im gleichen Verlag demnächst erscheinenden Schrift zur Ausgabe gelangen. Die geehrten Leser werden daher auf dieselbe verwiesen.

Der Herausgeber.

B. Mitteilungen.

I. Entgegnung.

Herr Ernst Piltz rezensierte im 3. Heft der »Pädagogischen Studien« meine in 2. Auflage bei Fr. Mauke erschienene Vergleichende Zoologie. In dieser Kritik hat Herr Piltz wirklich nichts unversucht gelassen, um dem Buche eine gründliche Niederlage zu bereiten.

Vielleicht würde ich ihm nicht entgegnet haben, wenn eine grofse Anzahl seiner Ausstellungen nicht an Nörgelei grenzten, wenn er ferner nicht ihm unbekannte Dinge als sachliche Fehler bezeichnete und einige unwahre Behauptungen aufstellte. Aufserdem richtet Herr Piltz einige Fragen an mich, die ich ihm nicht unbeantwortet lassen kann.

Er bemäkelt zunächst den Titel des Buches »Vergleichende Zoologie«. Hören wir dagegen, was andere Pädagogen in dieser Beziehung darüber urteilten, und dann, was Herr Piltz mir vor einigen Jahren von Petersburg aus schrieb:

1) Die Durchführung dieses Prinzips in dem vorliegenden Buche ist dem Verfasser in meisterhafter Weise gelungen... So gehört denn diese vergleichende Zoologie zu denjenigen naturgeschichtlichen Lehrbüchern, deren Erscheinen einen wichtigen Fortschrit bezeichnet in der Geschichte des Unterrichts. (1. Aufl.)

Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht.

2) Dr. Leonhardt gebührt das Verdienst, das vergleichende Prinzip in naturkundlichen Arbeiten konsequent und praktisch verwertbar durchgeführt zu haben. (2. Aufl.)

Allgemeines Schulblatt.

3) Ein ganz eigenartiges Werk, das zum erstenmale in wirklich vergleichender Methode den Entwicklungsgang des Tierreichs darstellt.

Badische Schulzeitung.

4) Ihre Prinzipien sind richtig, ich stimme denselben bei.

Ein Schulrat in Thüringen.

5) Folgendes Prognostikon stelle ich Deiner Arbeit (1. Aufl.): Sie wird in der Geschichte des Unterrichts nie vergessen werden und einen heilsamen Einflufs auf die Reform des zoologischen Unterrichts ausüben.

Ernst Piltz, Rezensent der vergleichenden Zoologie.

Und der Freund Piltz hat sich nicht geirrt. —

Denn seit dem Erscheinen der 1. Auflage der vergleichenden Zoologie, Michaelis 1882, kommt »jeder nicht gerade unvernünftigen Schulzoologie« das Epitheton »vergleichend« in gewissem Grade auch zu. Im Interesse des zoologischen Unterrichts freue ich mich über diesen Fortschritt.

Rezensent erwähnt die Lübenschen Kurse. Sie sind mir augenblicklich nicht zur Hand. Wenn ich aber nicht irre, so beschreibt Lüben die zu einer Gruppe (Gattung, Familie) gehörigen Tiere nach einander als Individuen und stellt zum Schlufs die übereinstimmenden und abweichenden Merkmale zusammen. Eine grofse Anzahl Herausgeber zoologischer Werke thun dasselbe. Da aber die Merkmale in den Artenbeschreibungen meist in buntester Reihenfolge aufgezählt werden, so wird die etwa anzustellende Vergleichung für Lehrer und Schüler unnötiger Weise ungemein erschwert. Ja sehr oft lassen sogar eine Anzahl von Merkmalen der verschiedenen Arten gar keinen Vergleich zu. Es ist nun meine feste Überzeugung, dafs keine gute Schule eine auf wissenschaftliche Thatsachen fufsende Systematik ganz entbehren kann, dafs wir also den Schüler möglichst zum Verständnis des Systems hinüber zu führen haben. Zu diesem hohen Ziele aber gelangt man auf keinem andern Wege, als durch Vergleichung. Weil nun aber nach der Vergleichung zur Gewinnung des Gruppencharakters nicht das Unterscheidende, sondern das Gemeinsame dient, so unterliefs ich es, jenes noch einmal zusammenzustellen. Übrigens kann und soll man das ja bei der unterrichtlichen Durcharbeitung kleiner Gruppen thun. Im 1. Kursus habe ich fast vollständig von Vergleichungen abgesehen, trotzdem es Lüben fordert, Piltz für selbstverständlich hält und Junge es thut (vrgl. Ente und Gelbrand), da es mir hier, als in einem Vorbereitungskursus, auf nichts anderes als auf klares, sauberes Erfassen des Einzelwesens ankommt. Wie wenig Rezensent die ganze Anlage des Buches erfafst hat, beweift er durch folgenden Satz: »Der systematische Teil bei Leonhardt unterscheidet sich dadurch . . . ., dafs die bei einer Klasse resp. Ordnung angegebenen Repräsentanten ohne Merkmale aufgezählt sind.«

Auch was über die Reihenfolge der Objekte im 1. Kursus (Maikäfer und Honigbiene) gesagt wird, klingt fast naiv. —

»Wie steht es mit der Berücksichtigung der formalen Stufen?« fragt Herr Piltz weiter und hat die Dreistigkeit folgende Sätze abdrucken zu lassen: »Wahrscheinlich hat sich Verfasser gesagt, sein Buch werde besser »gehen«, wenn so etwas auf den Titel gedruckt werde.« »Ist nicht vielleicht das ohne alle Berücksichtigung der formalen Stufen gearbeitete Manuskript

ganz fertig gewesen, als sich Verfasser zu obigem Wortlaut des Buchtitels entschlofs, und hat er sich nicht erst dann gesagt: Etwas mufs aber doch innerhalb des Buchumschlages stehen — da schreibst du eben etwas davon in die Vorrede!?«

Durch diese Verleumdungen richtet sich Herr Piltz selbst.

Da das Buch für die Hand der Schüler bestimmt ist, so war von vornherein eine strenge schablonenhafte Durchführung nach den formalen Stufen selbstverständlich vollständig ausgeschlossen. Deshalb steht auf dem Titel auch nicht »nach den formalen Stufen«, sondern »mit Berücksichtigung der formalen Stufen bearbeitet« und im Vorwort heifst es »... und unsere Bearbeitung thunlichst den vielgenannten formalen Stufen anpafsten, ohne uns dabei ins Breite und Seichte zu verlieren.« Wenn daher von den formalen Stufen, je nachdem sich der Stoff gefügig zeigte, auf der einen Seite 2, auf einer andern 3 zu finden sind, so kann man doch nicht sagen, ich hätte sie unberücksichtigt gelassen. Die Stufe der Vorbereitung erläfst mir sicherlich in einem Schülerbuche jeder einsichtige Pädagoge, und wenn hier und da noch eine andere fehlt, so hat nach meinem Dafürhalten Herr Piltz nicht mit mir zu rechten. Denn keine Behörde hat es bisher verlangt, keinem verständigen Lehrer ist es eingefallen, jede Lektion in biblischer Geschichte, Deutsch etc. in die formalen Stufen zu zwängen. Thunlichst berücksichtigen wollen wir sie, d. h. soviel davon zu einem erspriefslichen Unterricht gehört, nicht aber wollen wir uns von ihnen in die Zwangsjacke stecken lassen. —

Für den betr. Litteraturnachweis sage ich Herrn Piltz an dieser Stelle meinen Dank.

Ferner versucht Rezensent meinem Buche einen gewichtigen Keulenschlag durch folgende Worte beizubringen:

»Nirgends habe ich eine in logischer wie pädagogischer Hinsicht schlechtere Disposition und ein so prinziploses Verfahren finden können wie im Buch des Herrn Dr. Leonhardt.« Gewifs, eine schwere Anklage. Doch hören wir den nächsten Satz: »Er versucht konsequent die Funktion oder etwaige Lebenseigentümlichkeiten eines Körperteils, sogar kommerzielle, industrielle, kulturhistorische, teleologische Notizen gleich an die morphologische Beschreibung des betr. Körperteils anzuschliefsen« und wenige Zeilen weiter: »Im Unterricht ist das Anatomische von dem Physiologischen (Biologischen) gewifs nicht zu trennen.« Wir sehen hieraus, dafs bei Herrn Piltz ein konsequentes Verfahren gleichbedeutend ist mit einem prinziplosen, dafs er verurteilt, was er gewifs für richtig hält. Im Unterricht ist also nach Herrn P. das Anatomische von dem Physiologischen nicht zu trennen, aber für einen gedruckten Leitfaden viel geeigneter hält er seine Disposition, die das Anatomische und Physiologische nicht vereint, sondern willkürlich in mehrere Fetzen zerreifst. So viel ist sicher, will man dem Schüler einen gedruckten Leitfaden in die Hände geben, so mufs er sich innig an den Unterricht anschliefsen. Herr P. ist natürlich anderer Meinung und pflegt daher bei der psychologischen Durcharbeitung des Stoffes vom Ende seiner Disposition auszugehen.

Wenn ich aber nicht immer genau dieselbe Disposition innegehalten habe, z. B. in Zusammenstellungen, so geschah das nicht aus Versehen, sondern aus sachlichen und pädagogischen Gründen. In ihren Hauptzügen jedoch ist die Disposition dieselbe geblieben. Deshalb hatte ich wohl ein Recht, darauf im Vorwort aufmerksam zu machen. Auf ein Buch aber, das die gewählte Disposition in der von Herrn P. geforderten Weise festhält, pafst treffend jenes Wort: »Das Holz ist gezimmert, es fehlt nur noch der, welcher darauf gekreuzigt werden soll.«

Ferner werde ich also den von mir eingeschlagenen Gang ohne Pedanterie beibehalten und auf den Piltzschen unnatürlichen und unzweckmäfsigen keine Rücksicht nehmen. —

Obgleich die Beobachtungsaufgaben im allgemeinen den Beifall des Rezens. haben, so weifs er doch auch daran etwas auszusetzen. Er vermifst nämlich den Fortschritt vom Leichten zum Schweren und bringt dafür als Beleg die Frage aus dem 3. Kursus: »Wodurch drückt ein Schwein sein Wohlbehagen aus? Da im 1. und 2. Kursus vom Schwein nicht die Rede war, konnte eben diese Frage im Buch nicht eher auftreten.

Will sie der denkende Lehrer je nach den Verhältnissen früher stellen, wohlan! Mein Buch soll für keinen Lehrer eine Fessel sein. Vielleicht erscheint aber dem Rezens. die betreffende Frage zu leicht, weil er dabei jedenfalls nur an das Ringeln des Schwanzes denkt.

Ein Vergleich seiner sogenannten Beobachtungsaufgaben mit den von mir gestellten, ist hier nicht am Platze.

Nun zu den sachlichen Fehlern. Zunächst bedauere ich, dafs von mir bei der Korrektur in einer Zahnformel die Reifszähne unbeachtet geblieben sind. Als ich nach dem Druck den Fehler bemerkte, war es zu spät. Weiter habe ich zu berichtigen, dafs die hakige Spitze des Oberschnabels beim Bussard nicht 5 cm, sondern 5 mm über den Unterschnabel reicht, dafs der Maikäfer nicht nur im Mai zu sehen und zu hören ist und dafs die weifsen Kaninchen keine roten Augäpfel haben. Nur Herr Piltz, nicht aber ein Zoologe, nimmt heutzutage noch Anstofs an folgenden Sätzen: »Der Eisbär hat die Farbe des Eises, der Löwe die des Wüstensandes« .... »Hermeline und Wiesel sind im Sommer braungelb, im Winter weifs wie Schnee gefärbt.« Eine Hauptaufgabe der Erziehungsschule ist die Erziehung zum Wohlwollen gegen Mensch und Tier. Durchaus unverständlich ist mir daher der Piltzsche Satz: »Sachverständige können die Ansicht Leonhardts, es sei eine durchaus verwerfliche Unsitte, dafs man Hunden die Ohrmuscheln verstutzt, mit guten Gründen widerlegen.« Diese »guten Gründe« möchte ich hören.

Der Schimpanse wird wohl 1,5 m lang, aber nur wenig über 1 m hoch. Auch beträgt die Höhe des Rehes nicht mehr wie 70 cm. (Bei Säugetieren mifst man bekanntlich die Schulterhöhe.) Dafs in Rufsland die meisten Pferde, die wenigsten in Italien gehalten werden, erfährt man bekanntlich aus statistischen Erhebungen.

Die Beispiele, die sich nach Piltz's Ansicht an die sogenannten sach-

lichen Fehler eng anschliefsen, wird der unbefangene Leser mit mir gewifs für Nörgeleien gehalten haben, darum darüber kein Wort.

Einige der gerügten Verstöfse gegen Stil und Grammatik gebe ich zu und werde dieselben bei einer Neuauflage gewissenhaft beseitigen.

Recht müssig ist wohl die Frage: Weifs Verfasser nicht, dafs es die Girafe und die Maus heifst? Richte Herr Piltz an sich hinsichtlich der Orthographie eine ähnliche.

Auf zirka 310 Seiten hat der Rezens. einige dreifsig Druckfehler gefunden, hätte die Rezension gleichen Umfang, so würden in ihr vielleicht einige achtzig zu finden sein.

Dem ganzen »Ton« nach, in welchem die Rezension gehalten ist, darf man wohl mit Recht bezweifeln, ob es dem Rezensenten wirklich ernst gewesen ist, mir einen guten Dienst zu erweisen.

Näher liegt vielmehr für mich der Gedanke, dafs er mir, seinem langjährigen Freunde, eins hat auswischen wollen.

Darum in dieser Angelegenheit hier mein erstes und letztes Wort.

Jena, 4. September 1887. Dr. C. Leonhardt.

Der vorstehenden »Entgegnung« des Herrn Dr. Leonhardt auf meine Beurteilung einige Sätze entgegenzustellen erscheint mir notwendig der persönlichen Bemerkungen halber, die sich derselbe erlaubt, und wegen einiger Irrtümer und falscher Auslegungen, die den mit meiner Rezension unbekannten Leser über letztere falsch urteilen lassen können. Ich bestrebte mich, in Rede stehendes Buch nach allen Seiten hin gewissenhaft, eingehend und rein sachlich zu prüfen. Nach den zahlreichen, in meiner Kritik stehenden Belegstellen und gemäfs meinen allgemein pädagogischen Überzeugungen mufste mein Gesamturteil über dasselbe recht ungünstig ausfallen. Nachdem bereits die Verlagsbuchhandlung nicht hatte unterlassen können, mir einen Brief mit ihrem verbindlichsten Dank für die Rezension zu senden, versucht nun an diesem Orte der nicht minder über dieselbe erzürnte Herr Verfasser selbst sich zu verteidigen.

Wie es auch Lüben thut, lasse ich schon im ersten zoologischen Unterricht Vergleichungen anstellen, da klare Begriffe nur durch vieles Vergleichen gewonnen werden können. Herr Verfasser entscheidet sich dagegen und glaubt an die Möglichkeit eines »klaren, sauberen Erfassens des Einzelwesens« auf absolutem Wege. Die Kurse IIa und IIb bezwecken ebenso wie bei Lüben das Verständnis des Gattungs- bezw. Familien- und Ordnungsbegriffs (— auf den in der Kritik erwähnten Einwurf, dafs der Gattungsbegriff meist viel schwerer ist und deshalb in den meisten Fällen später auftreten mufs als der Familien- und Klassenbegriff, geht Herr Verfasser nicht ein —) und unterscheiden sich nur durch eine andere Disposition von den Lüben'schen Darstellungen. Herr Dr. Leonhardt irrt sich allerdings mit seiner Annahme von Lüben's Verfahren, denn dieser giebt die Eigenschaften gut geordnet und übersichtlich an. Herr Verfasser könnte sich wirklich überzeugen, dafs bei Lüben die Gruppen-

begriffe durch scharfes Vergleichen klar herausspringen. Nebenbei gesagt, scheint es mir, als ob das System Herrn Dr. Leonhardt nicht ein, sondern das Ziel des naturkundlichen Unterrichts wäre. Der Herr Verfasser sagt mit Beziehung auf meine Auslassung über den letzten (systematischen) Teil seiner Arbeit, ich habe die ganze Anlage seines Buches nicht verstanden. Das mufs ich doch entschieden zurückweisen und ihn bitten, in meiner Kritik Referat und Beurteilung dieses Kursus, wovon in der »Entgegnung« nur ein Stückchen citiert wird, noch einmal aufmerksam und ganz durchzulesen. Wenn er aber ernstlich meint, ich hätte ihn gar nicht verstanden — wie kommt er dann dazu, mein Urteil von 1882 als mafsgebend abzudrucken? Der Schlufsteil des neuen Leonhardt'schen Buches ist nämlich eine mehrfach vereinfachte Wiedergabe dessen, was in der mehr wissenschaftlichen »vergleichenden Zoologie« steht, die im Jahre 1883 erschien, für höhere Schulen und den Selbstunterricht geschrieben ward *) und, wie erwähnt, nur eine Darstellung des Systems, keine Individuen- und Gattungsstufe enthält. Über diese unvergriffene »erste Auflage« **), also ein ganz anderes Buch, das ich mir seiner Zeit in Petersburg kaufte, schrieb ich allerdings dem Herrn Verfasser, was er oben citiert, gelegentlich in einem Briefe. Noch jetzt glaube ich, dafs es in der Geschichte der Methodik nicht vergessen werden und indirekt heilsam wirken wird. Soviel ich übrigens beurteilen kann, denkt Herr Verfasser ein wenig zu gut von seiner didaktischen Reformthätigkeit, einen direkt Leonhardt'schen Einflufs seit 1882, wie ihn sich offenbar Herr Verfasser einbildet, habe ich wenigstens bei ziemlich genauem Verfolg der einschlägigen Litteratur nicht wahrnehmen können.

Was die formalen Stufen betrifft, die der Herr Verfasser »thunlichst« berücksichtigt zu haben glaubt, so mufs ich im Gegensatz zu der in obigem Verteidigungsartikel stehenden Versicherung wiederholen, dafs keine Spur davon in seinem Buche zu finden ist, blofs in der Vorrede. Wenn nun trotzdem auf dem Titel die Formalstufen als »berücksichtigt« figurieren, so kann ich nur zweierlei annehmen: entweder sollte dadurch der hierin unbewanderte Teil des pädagogischen Publikums zum Kauf angelockt werden, oder: Herr Verfasser kennt die Formalstufen noch nicht. Im letzteren Falle möge er meine — erfreulicherweise von ihm mit Dank aufgenommenen — litterarischen Citate benutzen und sich von der Wahrheit meiner Behauptung überzeugen. Zugleich möge er aber auch noch den Nachweis führen, inwiefern sich die Anwendung der Formalstufen überhaupt in einem für die Hand der Schüler bestimmten Buche rechtfertigen läfst. —

Dafs der Herr Verfasser den alten Lüben'schen Unterrichtsplan zu Grunde legte (Individuen-Gattungen-System), bestreitet er nicht. Hierin steht er also auf dem über 50 Jahre alten, gegenwärtig noch von den meisten Methodikern behaupteten Standpunkte. Originell aber ist seine »in den Hauptzügen« konsequent innegehaltene, von mir logisch wie pädagogisch schlecht genannte Disposition bei der Art- wie bei der Gruppenbeschreibung.

---

*) 8. X. u. 330 S. Mit 18 lithogr. Tafeln. Jena 1883, Paul Matthäi. Preis 6 Mark, jetzt 2 Mark.
**) auf dem Umschlag der in den „Päd- Stud." rezensierten „zweiten Auflage "angezeigt, aber nicht als unvergriffene „erste Auflage".

Ich habe in meiner Kritik genau wiedergegeben, in welcher Reihenfolge bei Beschreibung eines Tieres die einzelnen Eigenschaften behandelt werden. Möge der mit dieser Leonhardt'schen Disposition noch unbekannte Leser sie dort oder im Buche selbst nachsehen und möge er mein (nicht vereinzelt dastehendes) Urteil prüfen. Ganz getrennt von diesem Punkte behauptete ich, dafs bei der unterrichtlichen Behandlung eine strenge Scheidung des Anatomischen von den Lebenserscheinungen des betreffenden Tieres nicht eintreten könne und dürfe. Ein Schülerbuch soll aber den methodisch richtig erarbeiteten Stoff möglichst logisch geordnet und übersichtlich als Unterrichtsergebnis zur Repetition enthalten. Darin stimme ich mit Herrn Dr. Leonhardt vollständig überein, wenn er soviel für sicher hält, dafs der Schülerleitfaden sich innig an den Unterricht anschliefsen soll, ich meine aber: blofs bezüglich der Unterrichtsergebnisse und für diese stellte ich ein Schema auf, das sowohl fachwissenschaftlich korrekt und logisch ist als es sich auch m. E., weil leicht reproduzierbar, für den Unterricht eignet. Verweisungen vom morphologischen auf den physiologischen (biologischen) Teil der Disposition auch im Schülerleitfaden befürwortete ich ausdrücklich.

Dem Herrn Verfasser habe ich zu viel »genörgelt«. Diesen Vorwurf lasse ich mir ruhig gefallen, denn ich kann nun einmal von der Meinung nicht abgehen, dafs gerade ein für die Hand der Schüler bestimmtes Buch frei sein soll von sachlichen und von Formfehlern. Wenn aber ein Schülerbuch sehr viele stilistische und grammatische Verstöfse und auch andere Darstellungsfehler enthält, darf da der Rezensent nicht energisch ein ernstes Wörtlein reden? Nur einige (!) der gerügten Verstöfse will Herr Dr. Leonhardt bei einer Neuauflage beseitigen. Weshalb nicht alle, da doch alle meine Ausstellungen richtig sind? Ist er ein so grofser Freund von »Entgegnungen«? In meiner Rubrik »stilistische Fehler« tadle ich die Worte: »das Reh ist gar nur 70 cm hoch«; Herr Opponent dreht das nun in seiner Verteidigung so, als ob ich die 70 cm als falsch angegriffen hätte. Im Buche steht: »beim Kamel und Giraffen«, »dem Maulwurf und Wasserspitzmaus.« Ist da die in der »Entgegnung« abgedruckte Frage eine müssige zu nennen? — In der Pferde-Angelegenheit hat Herr Verfasser entschieden Unrecht, denn er redet von der Verbreitung im allgemeinen, nicht nur von Europa. Was in der »Entgegnung« über den Schimpanse steht, ist klar, nicht aber das Diesbezügliche im Buche (S. 65 u. 278). Von Eisbär und Löwe ist in meiner Kritik gar nicht die Rede, von den Hermelinen und Wieseln behaupte ich aber, dafs es ganz weifse Exemplare bei uns nicht giebt. Herrn Dr. Leonhardt ist es aber unberechtigte, lächerliche Kleinigkeitskrämerei, wenn ich mich gegen halbwahre Dinge, unbestimmte Ausdrücke und Vergleiche streng ausspreche, z. B. wenn ich bezüglich der Gröfse einen Schweizerkäse mit einem ganz beliebigen Wagenrade nicht verglichen haben will.

Es wundert mich, dafs Herr Verfasser eine ganze Anzahl nicht unwichtiger Ausstellungen (darunter auch sachliche Beanstandungen), welche meine Kritik enthält, in seiner Abwehr unberücksichtigt läfst. Nun, sie gehören vielleicht zu seinem, mir allerdings nicht definierten Nörgelbegriff. Welches

die mir unbekannten Dinge sind, die ich als sachliche Fehler bezeichnet haben soll, weifs ich nicht, dafs ich unwahre Behauptungen aufgestellt habe, müfste auch erst nachgewiesen werden, dafs ich dreist und verleumdend aufgetreten bin, ist nicht wahr. Aber ich habe offen, unverblümt und rücksichtslos geurteilt. Ist das nicht im Interesse des pädagogischen Fortschrittes das Beste? *)

Jena, den 20. September 1887. Ernst Piltz.

2. Zur Reform der Gymnasien.

»Was unseren Gymnasien zu wünschen, ist nicht Beschränkung des Unterrichts weder extensiv, noch intensiv, sondern ein Zuwachs an pädagogisch gebildeten Lehrern, damit durch Anwendung besserer Methoden Zeit und Kraft besser benutzt und ein besseres Resultat erzielt werde. Unsere jungen Leute könnten, wenn erkenntnisgemäfsere Methoden in vielen unserer Gymnasien herrschten, in der Kenntnis und Fertigkeit sowohl alter als neuer Sprachen und der allgemeinen Wissenschaften viel weiter kommen, als bis jetzt die Mehrzahl gebracht wird.«

Dr. Mager. (Die deutsche Bürgerschule 1840, Seite 83.)

3. Capesius, Die hauptsächlichsten Forderungen des erziehenden Unterrichts.

(Langensalza, Beyer u. S. 1887.)

Im 3. Heft d. Z. 1886, S. 159 f. waren »Thesen« des Herrn Dr. Capesius zum Abdruck gebracht worden. Eine Ausführung derselben liegt nun in dem oben angeführten Vortrag vor, welcher sich die Aufgabe gestellt hatte, den allg. siebenb. sächs. Lehrertag mit den Ideen und Bestrebungen der Herbartschen Pädagogik bekannt zu machen und zum eingehenden Studium derselben aufzufordern. Es ist keine Frage, dafs derselbe in seiner klaren, übersichtlichen Darstellungsweise wohl imstande ist, diese Aufgabe zu erfüllen. Aber noch nach einer andern Seite hin erregt das Schriftchen unser Interesse. Was der Herr Verfasser über die Persönlichkeit Zillers in der Vorrede schreibt, ist durchaus wahr. Möchte es doch vor allem von denen recht beherzigt werden, die den Bemühungen, Zillers Namen verhafst oder lächerlich zu machen, ein nur zu geneigtes Ohr schenken. Und auch den Schlufssatz des Vortrages möchten wir etwas tiefer hängen: »Von Personen reden wir nicht; hinsichtlich der Sache aber, um die es sich handelt, bitten wir, dafs man dieselbe nicht für blofses Gerede, sondern für ein ernstes

*) Allerdings ist dies das Beste. Man vergl. Päd. Studien 1884, 4. Heft S. 16: Rezensententum in der Pädagogik. In diesem Artikel ist unser Standpunkt hinreichend gekennzeichnet.
Der Herausgeber.

Werk halte und überzeugt sei, dafs es uns nicht um Begründung irgend einer Partei oder Schulmeinung, sondern um die Grundlage des Gedeihens und der Weiterentwicklung der Menschheit zu thun ist.« —

4. Flügel, Zeitschrift für exakte Philosophie.

(Langensalza, Beyer u. S.)

Das 3. Heft des XV. Bandes beansprucht für unsere Leser insofern ein besonderes Interesse, als in demselben von dem verdienstvollen Herausgeber eine eingehende Besprechung der Ostermannschen Schrift, auf welche im 2. Heft 86, S. 113 der Pädagogischen Studien aufmerksam gemacht wurde, gebracht worden ist. Die Kritik von Flügel ist auch im Sonderabdruck erschienen und wird in ihrer Ruhe und Gediegenheit nicht verfehlen, den Ostermannschen Darlegungen, namentlich auch den Konsequenzen, welche der Verfasser für die pädagogische Theorie Herbarts glaubte ziehen zu müssen, die Spitze abzubrechen. Sie sei deshalb unseren Lesern dringend empfohlen.

5. Über die Praxis der Herbartianer.

Unter den vielen Angriffen, welche in den letzten Jahren auf die Herbartsche Pädagogik unternommen wurden, kehrte ein Schlufssatz häufig wieder, des Inhalts, dafs, wenn die Herbartianer einen guten Erfolg in ihren Schulen aufweisen könnten, eher mit ihrer Theorie zu reden sei, als jetzt. Nun stellt neuerdings die »Frankfurter Schulzeitung«, welcher man eine besondere Vorliebe für die Herbartsche Pädagogik gerade nicht vorwerfen kann, der Praxis der Herbartianer ein nicht ungünstiges Zeugnis aus. Es heifst daselbst nämlich in No. 16, Seite 127 folgendermafsen:

»Wir sind weit entfernt, allen Punkten der Herbart-Zillerschen Pädagogik zuzustimmen, aber wir müssen doch auch wieder anerkennen, dafs die Anregungen, welche von dieser Richtung in der Pädagogik ausgegangen sind, sehr wertvoll für die Schule gewesen sind. Besonders müssen wir die guten Erfolge hervorheben, welche der Verfasser dieses beim Besuch der Bürgerschule, der höheren Töchterschule, des Lehrer- und des Lehrerinnen-Seminars in Eisenach wahrnahm. Die methodische Schulung der Lehrer und die Antworten der Schüler mufsten auch den schärfsten Gegner befriedigen und überzeugen, dafs wenigstens die Praxis dieser Pädagogik ihr Gutes hat!« —

Dringt diese Überzeugung erst in weitere Kreise, so wird man am Ende aufhören, über die »Theorie dieser Pädagogik« so wegwerfend zu urteilen, wie dies leider jetzt noch — selbst in Erzieherkreisen — zuweilen geschieht. —

C. Beurteilungen.

I.

Edouard Roehrich: théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart; Paris, Delagrave 137 S.

Nach des Verfassers eigener Erklärung eine den Principien der Herbartschen Pädagogik genau entsprechende und in grofsen Linien entworfene Skizze, zugleich die Vorarbeit eines gröfseren Werkes, das in einigen Jahren erscheinen und das Ganze »der in den Werken Herbarts aufgehäuften pädagogischen Schätze« enthalten soll. Für dieses letztere hat er auch die an manchen Stellen nach seiner Ansicht nötige Kritik aufgespart; doch geht schon aus diesem Abrifs deutlich hervor, dafs er sich voll und ganz auf den Boden der Herbartschen Pädagogik stellt und ihre Hauptgedanken bedingungslos anerkennt. Das gilt sowohl von den psychologischen wie den ethischen Voraussetzungen derselben. Herbarts Philosophie lenkte nach seinem Urteil zur richtigen Zeit von den Ausschreitungen eines einseitigen und bis zur leersten Abstraktion getriebenen Idealismus zu der Beobachtung der wirklichen Welt zurück, wie seine auf die Erforschung der Thatsachen gerichtete Psychologie den Weg für die moderne physiologische Psychologie öffnete. Nur die Anwendung der Mathemathik auf die Psychologie und den Glauben an die strenge, der Berechnung unterworfene Gesetzmäfsigkeit der psychischen Erscheinungen glaubt er schon hier abweisen zu müssen. Er giebt ferner der Herbartschen Moral vor der Kants darin den Vorzug, dafs sie mit der Verwerfung der transcendentalen Freiheit d. h. der durch einen zeitlosen Willensakt bestimmten Charakterrichtung den Willen einer vernünftigen Leitung und beständigen Einwirkung wieder zugänglich machte; »die Freiheit ist nicht ein angeborenes und unveräufserliches Attribut des menschlichen Willens, sondern ein durch beständige Anstrengung zu erreichendes Ziel.«

Was nun den Inhalt des Buches selbst betrifft, so giebt dieses in 8 Kapiteln, sehr zusammengedrängt zwar, aber völlig klar und übersichtlich den Gang der Herbartschen Entwickelung wieder, so dafs wir nicht anstehen, es auch deutschen Lesern als erste Einführung und Vorschule für diese Pädagogik zu empfehlen. Der Verfasser fürchtet auch nicht, die ganze Terminologie derselben seinen Landsleuten vorzuführen, für Regierung braucht er den etwas mifsverständlichen, aber vielleicht wirklich passenden Namen discipline (deutsch gewöhnlich mit Zucht übersetzt) und setzt für Zucht: éducation. Er trennt die Mafsregeln der Regierung fast noch strenger als Herbart von denen der Zucht und hebt nicht genügend hervor, dafs diese Trennung mehr in abstracto und für das Bewufstsein des Erziehers, um eine reine Sittlichkeit herauszubilden, nicht auch überall zeitlich zu machen ist.

Er hält den gegenwärtigen Zeitpunkt, da das französische Schulwesen aus einem kirchlichen zu einem rein bürgerlichen geworden ist, zur Einführung derselben für besonders geeignet, weil in dieser Pädagogik die Pflege des religiösen Gefühls zwar das Ziel aller Bildung sei, aber die positiven Sätze der Religion dem kirchlichen Unterricht überlassen werden. Dafs er dabei in keiner Weise die Religion aus ihrer centralen Stellung in der Schule verdrängt sehen will, geht aus andern Stellen deutlich hervor.

Auf eine Empfehlung Herbarts bei seinen Landsleuten berechnet ist die Behauptung, dafs er bei ihm einige der fundamentalen Ideen Rousseaus, ihrer paradoxen Hüllen entkleidet, wiedergefunden habe. Wenn er damit die private Erziehung durch den Hauslehrer meint, die Herbart allerdings immer vor Augen hat, so ist dagegen zu sagen, dafs dieser Hauslehrer, ganz anders als der Rousseaus, mitten in der Familie und ganz von dem in ihr waltenden Geist geleitet

steht, wie andrerseits Rousseau auch für die grofse Kulturarbeit der vergangenen Geschlechter, welche gerade die Grundlage der Herbartschen Geistesbildung abgiebt, nur ein mit ungeheurer Einseitigkeit ausgesprochenes Verdammungsurteil hatte. Es sind doch nur wenige Spuren, die von Rousseau über Pestalozzi zu Herbart führen. Anderes bringt der Verfasser seinen Landsleuten näher, indem er es an Aussprüche bedeutender Franzosen anknüpft, so den der Kulturentwicklung des Menschengeschlechts nachgehenden Unterricht an Pascal: »Die ganze Reihe der Menschen während des Laufes so vieler Jahrhunderte mufs als ein und derselbe Mensch angesehen werden, der immer lebt und beständig lernt. Die, welche wir die Alten nennen, waren wahrhaft jung und bilden die eigentliche Kindheit der Menschen.« Für die Forderung, dafs die Bildung des Gedankenkreises das Hauptgeschäft der Erziehung bilden müsse, weil aus Gedanken Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen werden, (H.) kann er Frau von Staël anführen: »Wenn der Gedanke der Vorläufer der That sein kann, wenn eine glückliche Erwägung im Augenblick sich in eine wohlthätige Einrichtung verwandeln kann, welches Interesse mufs nicht der Mensch an der Entwicklung der Denkkraft nehmen!

Aus dem Gang der innern Politik Frankreichs heraus begreifen wir es, dafs er Staatsschulen oder mindestens eine fest begrenzte Aufsicht des Staates über das ganze Schulwesen fordert; ebenso ist er gegen die Übertragung der Schule auf die Kommunen, denen er nicht die Fähigkeit und die Selbstlosigkeit für eine gerechte Leitung derselben zutraut; er verläfst damit, ohne sich dessen vielleicht selbst bewufst zu werden, eine der Hauptforderungen der heutigen Herbartschen Schule, dafs, wie die Familie so auch die Gemeinde, in aufsteigenden Einrichtungen immer mehr an dem Werk der Erziehung beteiligt werden. Offenbar flöfsen ihm auf der einen Seite die jesuitischen Internate, auf der andern Seite die immer mehr einem flachen Deismus huldigenden französischen Lehrbücher ein grofses Mifstrauen ein, so dafs er den Staat, als den berufensten Hüter der besten nationalen Traditionen, aufruft, weil er allein mit Erfolg jeder offenbar antinationalen oder der Moral feindlichen Erziehung entgegentreten könne. Wenn er an einer Stelle die religiöse Erziehung mehr der Kirche zuzuweisen schien, so bemerken wir hier die Entschiedenheit, mit der er den konfessionellen Unterricht auf der Grundlage des Katechismus und der heiligen Geschichte fordert und den blofsen Vernunftglauben, als den Glauben der Familien und dem kirchlichen Unterricht widersprechend aus den Schulen fortweist. Eine gleiche Entschiedenheit zeigt er gegenüber der auf Beseitigung oder wenigstens Einschränkung der humanistischen Studien dort gegenwärtig gerichteten starken Strömung und empfiehlt in fast leidenschaftlicher Weise das Studium der alten Sprachen, die dem jugendlichen Geiste angemessene und auch durch den Inhalt, den sie bieten, seinem Empfinden näher stehen. Er giebt wie Herbart dabei der griechischen Litteratur den Vorzug vor der römischen, wo die Reflexion, die rednerische Fülle und ein oft gesuchter Stil an die Stelle der ursprünglichen Naivetät treten. Er ist ein überzeugter Anhänger der Odysseestufe und fordert wie Herbart, dafs die Sprache nur als Mittel, die Gedanken und die Geschichte der Völker kennen zu lernen, nie als Ziel angesehen werde, ohne dabei die in dem grammatischen Betriebe selbst liegende grofse geistbildende Kraft leugnen zu wollen.

In welchem hohen Sinne der Verfasser die Erziehungs*kunst* (so nennt er sie selbst wiederholt z. B. auch, um die Notwendigkeit eines zusammenhängenden theoretischen Studiums derselben zu begründen) auffafst, geht aus seiner Bestimmung des Zweckes derselben hervor: Der Erzieher soll sich in das Herz des Kindes hineinbringen (s'insinuer doucement), soll seinen Geist mit

einer reichen Mannigfaltigkeit von nützlichen Kenntnissen und schönen Gedanken ausrüsten, seine edelsten Empfindungen beständig wachhalten, ihm männliche Entschlüsse einflöfsen, und, um das alles zu können, selbst eine glühende Liebe für die Jugend und ernste Hingabe an das öffentliche Wohl besitzen. Wir glauben schliefslich von dem Gesamteindruck dieses Buches aus behaupten zu dürfen, dafs nach jenem Epoche machenden Werk: de l'Allemagne von Mme. de Staël, durch das zum ersten Mal Frankreich in umfassender Weise mit der deutschen Litteratur bekannt gemacht worden ist, jenseits des Wasgenwaldes kein zweites erschienen ist, dafs so rückhaltlos wie das hier angezeigte den deutschen Geist anerkennt und ihm Eingang in Frankreich verschaffen will. Möge es eine Friedensstimme im Geräusch der beiderseitigen Rüstungen werden und dazu helfen, dafs beide Völker wieder in gegenseitiger Anerkennung an den ihnen von der Geschichte und der Natur ihrer Länder zugewiesenen gemeinsamen Kulturaufgaben arbeiten dürfen.

Tilsit. A. Gräter.

II.

Dr. H. Schütze u. **C. Eckhardt,** Musterlektionen aus allen Unterrichtsgebieten der dreistufigen Volksschule u. s. w. 1. Teil: Unterstufe, 1—3 Schuljahr. Pr. 3 M. 8°. 181 S. 2. Teil: Mittelstufe, 4.—5. Schuljahr. Pr. 3 M. 8°. 215 S. Eisleben, O. Mähnert 1886.

Vorbemerkung.

Die Herrn Verfasser glauben sich der Hoffnung hingeben zu dürfen, (Vorwort zum 1. Teil) dafs alle aufgenommenen Lektionen als Arbeiten erfahrener, zum guten Teil sehr hervorragender Schulmänner und Lehrerinnen unserer Zeit nach verschiedenen Richtungen hin als nachahmenswerte Muster dienen können. Diese Hoffnung teilen wir nicht. Wir sind nach Durchsicht der betr. Lektionen vielmehr zu der Überzeugung gekommen, dafs dieselben nur mit allergröfster Vorsicht zu gebrauchen sind.*) Viele bleiben hinter den bescheidensten Ansprüchen an eine »Musterlektion« weit zurück und zeigen nur an, dafs die betr. Verfasser keine Ahnung davon haben, dafs es bestimmte psychologische Gesetze giebt und dafs diese dazu da sind, auf den Unterricht angewendet zu werden. Für eine neue Auflage des vorliegenden Werkes möchten wir dringend raten, eine genaue Durchsicht der »Musterlektionen« vorzunehmen, damit sie in Wahrheit diesen Namen sich verdienen. —

Die nachstehenden Beurteilungen über vier »Musterlektionen« aus dem 1. und 2. Teil sind von Mitgliedern des pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena gearbeitet. —

Jena.

Der Herausgeber.

1.

Präparation aus der biblischen Geschichte. I. Teil, Seite 34—38.

Die Präparation ist zusammengestellt von H. Orphal, Pastor in Eisleben. Sie behandelt »Die Weisen aus dem Morgenlande« und soll mit Kindern der Unterstufe, also solchen, die im 1.—3. Schuljahre stehen, behandelt werden.

»Die Weisen aus dem Morgenlande« ist eine von den Geschichten der Weihnachtszeit, welcher, wenn die Kinder die Geburtserzählung Christi kennen, ohne weiteres das Interesse entgegenkommt. Die Kinder leben und weben um die Weihnachtszeit in diesem Gedankenkreise, Kirche und Haus, Verwandte und Bekannte, Vettern und Basen nähren die Vorstellungen, selbst die Weihnachtsausstellungen, die Spielwaarenhandlungen sorgen dafür, dafs den Kleinen die persönliche Bekanntschaft des Caspar, Melchior und Balthasar, wie die 3 Weisen geheifsen haben sollen, ermöglicht wird.

Also eine Masse von Vorstellungen, die eine ganz bedeutende Macht in dem kindlichen Gemüte ausübt und

*) Die beigefügten „Urteile der Presse“ können uns in unserer Ueberzeugung nicht irre machen.

mit der auch die Schule zu rechnen hat; die sich zu nutze zu machen kein Lehrer unterlassen wird, der in einem gemütlichen Verhältnisse zu seinen Schülern steht. Nicht nur die Geburtsgeschichte Christi, auch die Geschichte von den Weisen aus dem Morgenlande wird in den ersten Schuljahren um die Weihnachtszeit zu behandeln sein, ob die letztere vor oder nach dem Feste auftreten soll, hängt ganz von subjektiven Erwägungen ab.

Damit stelle ich mich keineswegs in Gegensatz zu dem Zillerschen Lehrplansystem, nach welchem das Leben Jesu erst im 5. und 6. Schuljahre zur unterrichtlichen Behandlung kommt; denn ich rechne die Behandlung der Weihnachtsgeschichten im ersten Schuljahre zu den analytischen Bearbeitungen jener Erfahrungen und Gesinnungen, welche aus den Festen des Kirchenjahres und den religiösen Gebräuchen des Hauses auf das Kind übergehen. In dieser Weise soll der Schüler auch in der Schule sein Oster- und Weihnachtsfest feiern, er soll durch das erbauliche Zwiegespräch, welches er mit seinem Lehrer hält, seinen Herrn und Heiland liebgewinnen, in den christlichen Geist eingetaucht werden und so den Grund legen für die viel später auftretende synthetische biblische Geschichte und die dogmatische Religionslehre. Der poetische Hauch aber, der über seinen Gestalten schwebt, der märchenhafte Schimmer, mit dem er sich dieselben in seiner Phantasie ausmalt, soll ihm jetzt, da er noch in dem Märchenlande der Phantasie lebt, durch eine strengunterrichtliche Behandlung nicht genommen werden, die wird dann folgen, wenn er auf der Apperceptionsstufe sich befindet, auf welcher er die Idealgestalt des Menschensohnes zu würdigen versteht.

Auf diesem Standpunkte steht der Verfasser der vorliegenden Präparation nicht. —

Ein flüchtiger Blick auf die Vorlage scheint zu zeigen, dafs er die Geschichte streng unterrichtlich behandeln und dabei die geistigen Gesetze des Lernprozesses beachten will, wie sie von Herbart und Ziller in den formalen Stufen fixiert worden sind. Den ersten gröfsern Abschnitt seiner Präparation hat er überschrieben mit der Bezeichnung »Vorbereitung«, den zweiten mit »Darbietung und Betrachtung«, wobei er in Klammern hinzufügt: »Vorerzählen der ganzen Geschichte; darauf Erzählen derselben in einzelnen Abschnitten und Einführung in dieselben, sodann Abfragen des Inhaltes resp. Nacherzählen derselben seitens der Kinder.«

Die am Ende (S. 38) aufgeführten Sätze und den Spruch könnte man für die Systemstufe halten und ferner meinen, dafs er mit der Beziehung der gewonnenen Sätze auf das Leben des Kindes, was er in der letzten Frage thut, sich auch mit der Stufe der Anwendung habe abfinden wollen.

Doch will ich gleich bemerken, dafs ich auf den Vorwurf des Verfassers, ich habe mehr in der Präparation gefunden, als er hineinzulegen beabsichtigte, gefafst bin. Das Auffinden des Zieles an der Spitze der Lektion ist mir nicht gelungen. Das Fehlen desselben halte ich aber, selbst wenn der Verfasser nur eine analytische Betrachtung der Geschichte bezweckte, für einen grofsen Mangel. Ich will hier nicht der Zielangabe, als einem vorzüglichen Mittel des Unterrichts, im Zöglinge einen dem Willen sich annähernden Geisteszustand hervorzurufen — eine Lobrede halten. Wer sich über dieses Kapitel unterrichten will, lese den Abschnitt über die »Bildung des Willens durch den Unterricht« in der »allgemeinen Pädagogik« von Ziller nach. Ich will nur die Bedeutung betonen, welche das Ziel für das Steigen der Vorstellungen, für die Gruppierung, die Kristallisierung derselben um den leitenden Gedanken hat. Wie mit einem Schlage stehen durch ein gutgestelltes Ziel die Vorstellungen zur Verfügung, deren Bearbeitung im Interesse des dann auftretenden Neuen nötig ist, und die eben noch im Gedankenkreise vorhandenen, nicht zur Sache

gehörigen, verschwinden unter der Schwelle des Bewufstseins. Welche Arbeit erfordert es hingegen, den unnützen Ballast zu beseitigen, wenn der Lehrer durch Einzelfragen immer und immer wieder nach dem bohren mufs, dessen er bedarf, gar nicht zu gedenken des Misfmutes, der sich bei den Kindern aufhäuft, wenn sie von einem Gedanken zum andern getrieben werden und schliefslich erfahren, dafs das letzte immer noch nicht das richtige ist. Oder meint der Verfasser, dafs er die Kinder mit seiner ersten Frage: Welches Fest haben wir zuletzt gefeiert? in das richtige Fahrwasser gelenkt habe? Es fällt mir nicht bei, die Frageweise lächerlich zu machen. Nach unserer Praxis würden aber die Kinder nicht die Antwort: Das Weihnachtsfest — sondern mit gröfserem Rechte die Antwort: »Das Neuejahr« geben; wird nun bei der nächsten Hilfsfrage die richtige Antwort erfolgen? Man kennt unsere Kleinen nicht, wenn man meint, dafs alles andre, was augenblicklich hoch in ihrem Bewufstsein steht, weichen müfste vor dem gerade jetzt im Unterricht zu Behandelnden. »Mein Geburtstag, der Geburtstag des Vaters, der Mutter, eine Kindtaufe« das sind auch noch Antworten auf die gestellte Frage. Die 2. Frage der Präparation: wo haben wir uns denn mit einander versammelt, um mit Singen und Beten Gott zu danken? ist freilich bindender, aber durchaus nicht empfehlenswerter, denn sie legt die Antwort dem Kinde in den Mund und gestattet gar keine Überlegung. Würde sie allgemeiner gestellt sein, so dürften die Antworten ebenso mannigfaltig als bei der ersten werden. — Warum schlage ich mich aber mit diesen Fragen herum? Um durch Beispiele die Notwenigkeit eines leitenden Zieles zu belegen, durch welches von vornherein, nicht zum behandelten Abschnitte gehörige, heterogene Vorstellungsmassen abgewiesen werden, dem Zöglinge aber trotzdem vollkommene Freiheit und Ungebundenheit zum Aussprechen in dem ganzen Umkreise des eben zur Bearbeitung vorliegenden Gebietes gelassen wird.

Sehen wir uns nun die Vorbereitung des Verfassers an.

Die Vorbereitung steht im Dienste der Apperzeption des Neuen. Damit die in dem neuen Unterrichtsabschnitte sich darbietenden neuen Vorstellungen leicht und rasch angeeignet werden, soll sie die im Gedankenkreise des Zöglings vorhandenen, mit den neuen verwandten alten Vorstellungen heben und so bearbeiten, dafs beim Eintreten der neuen Vorstellungen die Verschmelzung sicher von statten geht. Dabei ist nicht aufser acht zu lassen, dafs diese Bearbeitung auch den Ton und die Stimmung der Darbietungsstufe besitzen mufs, um dem Charakter der besonderen Unterrichtsart treu zu bleiben. Den letzten Punkt hält man in manchen Kreisen fälschlicherweise für das Wichtigste der Vorbereitung, während man die Hauptsache hintansetzt. Hier sitzt auch der Hauptfehler der zu besprechenden Präparation. — Wenn man die Geschichte von den Weisen aus dem Morgenlande überschaut, so drängen sich sofort folgende in der Vorbereitung als Apperzeptionshülfe zu benutzende Punkte auf:

1. Die Stimmungen der von der Geburt Jesu wissenden Personen (der Eltern, der Hirten).
2. Die Sehnsucht des jüdischen Volkes nach dem verheifsenen Könige, von welchem auch die Heiden im Morgenlande gehört haben.
3. Die Art und Weise der Verehrung, die man Königen im Morgenlande entgegenbringt. (Geschenke an Gold, Weihrauch etc.)
4. Die Stellungnahme des Königs Herodes und der Bewohner von Jerusalem, der Weisen aus dem Morgenlande zu einem eventuellen Auftreten des (eines) neuen Königs.

Diese Gedanken würden sich vielleicht an das Ziel anschliefsen: Wir wollen sehen, ob das Jesuskind auch noch von andern

Leuten geliebt wurde. Punkt 1 und 2, zum Teil auch Punkt 3 würde als immanente Wiederholung auftreten, bezüglich des Punktes 4 wären die Kinder zu veranlassen, ihre Vermutungen auszusprechen, wodurch die Spannung eintritt, welche auf der II. Stufe ihre Lösung erfahren soll. Wenn die Vorbereitung diese Vorstellungen hebt, so scheint mir das Verständnis der Erzählung gesichert; wird das auch nach der Vorbereitung des Herrn Orphal der Fall sein? Mit der auf Seite 34 und 35 sich findenden Vorbereitung ist für das Verständnis der auf der Darbietungsstufe auftretenden Geschichte fast nichts gethan; denn die Vorstellungen, welche wir für die Apperzeption des Neuen als notwendig betrachteten (S. Punkt 2—4), sind nicht gehoben worden, es sind aber gerade diejenigen, mit denen das Neue in der Erzählung verschmolzen ist und die ihm entgegenkommen müssen, wenn die Aneignung ohne Schwierigkeit erfolgen soll.

Der einzige Gedanke in der Präparation, welcher als Apperzeptionshülle betrachtet werden könnte, ist der: »Es giebt noch ein anderes Volk, das sollte auch sein Weihnachten haben.« (S. 35.) Andere Vorstellungen, wie die, welche sich auf Stimmungen am Weihnachtsfeste beziehen, können deswegen nicht als Apperzeptionshülfen betrachtet werden, weil die Form, in der sie auftreten, eine falsche ist. Es fehlt nämlich die Inbeziehungsetzung der gehobenen Gedanken zu dem zu erwartenden Neuen. Es ist etwas anderes, ob man eine Anzahl von Vorstellungen hebt, nur um sie wieder gegenwärtig zu haben, oder ob man sie hervorholt, um mit Hilfe derselben etwas Neues zu verstehen. Im ersten Falle sind sie ein totes Kapital und nur im zweiten Falle, in dem Zustande der Erwartung, der Apperzeption günstig. Die Gedanken der Orphalschen Vorbereitung sind ein solch totes Kapital; die 3 Gedanken: »1. Das Weihnachtsfest ist ein Fest für das ganze Christenvolk. 2. Es ist ein grofses fröhliches Fest für alle Christen. 3. Die Juden durften zuerst das Weihnachtsfest feiern« stehen in gar keiner Beziehung zur folgenden Geschichte. — Somit können wir den 1. Teil der vorliegenden Präparation weder dem Inhalte, noch der Form nach als eine Vorbereitung in dem Sinne betrachten, in welchem sie für das Neue die apperzipierenden Vorstellungen schaffen kann.

Was ist sie dann?

Nichts anderes, um es kurz zu sagen, als eine Einleitung in Form einer Katechese mit allen Mängeln und Fehlern dieser traurigen Lehrweise, bei der sich der Lehrer etwas darauf zu gute thut, wenn ihm der Schüler die unverstandenen Worte herplappert, die ihm portionsweise in den Mund gelegt worden sind. —

Die eigentliche »Kunstkatechese« kommt in der Orphalschen Arbeit aber erst nach der Erzählung der biblischen Geschichte zu ihrem Rechte. Statt dafs im Anschlusse an eine Erzählung von seiten der Kinder (von einem vorherigen Abfragen des Inhaltes kann natürlich nicht die Rede sein) in der Form der Unterredung die sachlichen Verhältnisse klar gelegt und die Geschichte gegliedert würde, damit das Kind von der rohen Masse der Gesamtvorstellung zu klaren Einzelvorstellungen fortschreite, um am Schlusse der Betrachtung die reife Anschauung sein eigen nennen zu können, regiert den Verfasser der Dämon der Katechese so sehr, dafs er von der schlichten Besprechung des Textes absieht und statt dessen seine aufgestellte, künstliche Disposition aus der Geschichte herauskatechisiert. Nachdem er in schöngegebener Einleitung — denn ohne eine solche geht es bei der Katechese nie ab — die Kinder dahin geleitet hat, zu sagen, dafs Gott auch die Heiden zu Weihnachten beschenkt habe, stellt er die drei Punkte: Er schenkt ihnen etwas

für ihr Auge,
für ihr Ohr,
für ihr Herz — ganz wie in einer Predigt — an die Spitze der »Einführung« in die Geschichte, läfst

sie wiederholen und — man verzeihe mir dieses harte Wort — drangsaliert die Kinder so lange mit Fragen, bis sie zugeben, ja, »der liebe Gott« hat zuerst den Weisen für ihre Augen den Stern beschert. Dieses klassische Unterrichtsstück steht auf Seite 35 und 36.

Im zweiten und dritten Abschnitte (N. 3 und 4) hat es den Anschein, als ob die Kinder mit den thatsächlichen Verhältnissen der Geschichte vertraut gemacht werden sollten, man merkt aber doch die Absicht hindurch, dafs es dem Verfasser vor allem um die Gewinnung der beiden Sätze: »Das zweite, für das Ohr der Weisen bestimmte Geschenk war Gottes Wort, das für das Herz ausersehene aber Gottes Sohn — zu thun ist. Leider sind das nur leere Worte, wie ein Blick auf die Entwicklung zeigt.

Den wichtigsten Teil der II. Stufe, die ethisch-religiöse Vertiefung, die Beurteilung der auftretenden Personen nach ihrem Handeln und Wollen suchen wir vergebens, und so können wir mit gutem Gewissen sagen, dafs uns eine solche Art der unterrichtlichen Behandlung der bibl. Geschichte nicht befriedigen kann; in dieser Weise behandelt, kommt der Gehalt unserer biblischen Geschichten nicht zu seinem Rechte, es wird statt dessen stundenlang auf einigen Sätzen, welche sich der Lehrer ausgedacht hat, herumgeritten und wegen des Ungeheuers »Kunst-Entwicklung« entbehren die Kinder die Einsicht und Übersicht in bez. über die bibl. Geschichte.*) — Nach der vorangegangenen, weit ausgesponnenen Entwicklung bezweifle ich sehr, ob die Kinder der auf Seite 38 gestellten Aufforderung: Erzählt, wie die Weisen das Haus fanden etc. (2.—4.) Folge leisten können. Wenn es geschieht, dann gewifs nicht infolge, sondern trotz der Besprechung. — Daran zweifle ich aber nicht, dafs sie, was dann gefordert wird, »die drei herrlichen Weihnachtsgeschenke Gottes an die Weisen aufzählen können; denn dieselben sind ja fest genug eingeprägt worden. Ein Wert ist ihnen aber nicht beizulegen. (S. o.)

Wenn ich den eben besprochenen Abschnitt vorhin scherzweise die Systemstufe nannte, so brauche ich nach dem, was wir von der Präparation gehört haben, nicht noch einmal zu versichern, dafs ich nicht im Ernste sprach. —

Nach der zuletzt verlangten Aufzählung folgt am Schlusse der Präparation noch die Frage »Welche von ihnen (den Geschenken) sind geblieben und werden auch uns zu teil? Ich halte auch diese Frage für nichts anders als für eine jener berühmten Katechesenfragen, die den Hauptinhalt der Antwort in sich tragen und nur von dem Schüler verlangen, ein Wort, einen Satzteil gedankenlos hinzuzufügen. Die Kinder werden hier antworten: Das Wort Gottes bleibt uns als Geschenk; was sie sich aber darunter denken, wird klar, wenn man die Entwicklung dieses zweiten Punktes auf S. 37 nachliest.

Ich bin am Ende. Um noch einmal kurz zusammenzufassen: Die Orphalsche Präparation besteht aus zwei aneinandergesetzten Katechesen. Diese Art des Unterrichts ist für uns abgethan; wir stehen in dieser Beziehung auf dem Standpunkte, welchen Ziller in seiner »Allgemeinen Pädagogik« in dem Abschnitte: »Spezielle Unterrichtsziele mit Analyse und Synthese« bezügl. der Katechesen vertritt und Thrändorf in dem Artikel: »Kritische Betrachtungen über die Kunstkatechese« (Pädagogische Studien, Jahrgang 1881, Heft I), sowie an den hierhergehörigen Stellen seiner Arbeit: »Über den Religionsunterricht in der Erziehungsschule« Langensalza 87 verfechtet.

Jena. Reich.

2.

Präparation aus der Geographie.*)

Der Harz von **H. Rosenberg**, Seminarlehrer. II. Teil Seite 147—150**).

*) S. dagegen Staude, Präparationen etc. 3. Aufl. Dresden, Bleyl u. Kämmerer 87.

*) Vergleiche: Rein, Pickel, Scheller, III. Schuljahr die unter Geographie angeführte Litteratur, sowie die Präparation über den Harz im V. Schuljahr, 2. Aufl. Seite 70—75.

**) Die angeführten Citate sind die Fragen

Am Schlusse seiner Arbeit entschuldigt sich der Herr Verfasser, dafs sich die »Ausführlichkeit« der Präparation daraus erkläre, weil für die Schüler Eislebens der Harz in das Gebiet der weiteren Heimatskunde gehöre. Prüft man nun die Präparationen auf diese Bemerkung hin, so wird man bald finden, dafs von Ausführlichkeit nur in einer einzigen Beziehung, die später näher erörtert werden soll, geredet werden kann, dafs vielmehr die Präparation ganz aufserordentlich an Stoffmangel leidet. Sehen wir von der auftretenden, absolut nicht zu umgehenden Einteilung des Gebirges in Ober- und Unterharz ab, sowie von dem erwähnten Umstande, dafs der Nordrand des Harzes sich wesentlich steiler aus der Ebene erhebt als der viel niedrigere Südrand; was ist dann eigentlich in vorliegender Arbeit über den Harz gesagt? Wird sonst irgendwie auf die Charakteristik des Gebirges eingegangen? Betrachten wir das Resultat der Lektion: Der Harz besteht aus Thälern, Hochflächen und Bergen; auf den niedrigen Bergen wächst Laubwald, auf den höheren Nadelwald. Auf den Hochebenen ist das Land teilweise fruchtbar, aus diesem Grunde wird der Acker bebaut; an Abhängen und unfruchtbaren Stellen gedeihen Obstbäume; in Thälern und Wäldern gehen im Sommer viele Kranke und Schwache spazieren, um in der frischen, reinen Luft gesund zu werden. Es ist desto kälter, je höher ein Ort liegt; die Nadelbäume können mehr Kälte ertragen als Laubbäume; in den Wäldern lebt zahlreiches Wild; Sumpfland ist nasses Land, im Oberharz kann deshalb kein Ackerbau getrieben werden u. s. w. — Soll etwa in diesen ganz allgemein gehaltenen Sätzen, die zum Überflufs ganz ungenau und sogar falsch sind, etwa das Charakteristikum des Harzes ausgedrückt sein, oder passen diese Sätze nicht eben so gut auf die beiden Hauptstufen jedes andern Gebirges? Wohl hat der Verfasser den Versuch gemacht, wenigstens einige Unterschiede zwischen Ober- und Unterharz hervorzuheben, aber diese Bemühungen sind viel zu allgemein gehalten und in keiner Weise eindringlich genug. Man denke z. B. nur an die seltsamen Vorstellungen, welche im Geiste der Kinder über die Erwerbszweige der Bewohner des Oberharzes entstehen müssen, wenn den Schülern gesagt wird, dafs im Gegensatz zum Unterharz nur wenige Menschen im Oberharz leben. Diese treiben keinen Ackerbau (trotzdem der Acker ja bebaut werden mufs), sondern sie sind Holzhauer, Köhler und Beerensucher; an einigen Stellen leben sie vom Bergbau, an den Abhängen und in den Thälern treiben sie Viehzucht. (NB. Das ist alles, was über die Beschäftigung erwähnt wird.) Nach dieser Darstellung mufs es allerdings sehr wenig wünschenswert erscheinen, Bewohner des Oberharzes zu sein. — An einer anderen Stelle soll der Lehrer ohne Benutzung der Karte sagen: »Im Harz sind viele Berge, dazwischen Thäler mit Bächen und Flüssen. Der Harz besteht also aus vielen Bergen, darum nennen wir ihn ein Gebirge.« Jedenfalls eine recht anschauliche Definition von Gebirge, besonders verständlich für die Kinder Eislebens, die bis jetzt einzelne, unzusammenhängende, niedrige Berge aus der Umgegend der Stadt kennen gelernt. Dann heifst es wieder: »Dicht neben den schwarzen Schlangenlinien (den Flüssen) ist das Land grün gefärbt, weil es hier tief ist, das sind die Thäler des Harzes. Zwischen den Thälern seht ihr grofse und kleine braune Flächen. Diese liegen höher als die Thäler. Sie heifsen daher Hochflächen. Was seht ihr hier auf den Hochflächen? Kinder: Ganz dunkle Punkte. Lehrer: Das sind die Berge, die aus den Hochflächen emporsteigen. So unterscheiden wir also dreierlei Stufen des Harzes: Die Thäler, die Hochflächen und die Berge.« Damit ist die Darstellung der Stufen und Hauptteile des Harzes abgeschlossen. Wie mag es da nun bei derartiger Lehrweise ohne jeg-

liche Bezugnahme auf die den Kindern bekannten heimatkundlichen Vorstellungen in den Köpfen der Schüler aussehen! Wir können es uns nicht anders vorstellen, als dafs die Kinder an eine recht grofse Treppe denken: Die Thäler verengern sich gleichmäfsig, sie sind vollständig eben bis dahin, wo plötzlich möglichst steil ihre Ränder aufsteigen, die mit denen des nächsten Thales eine recht schöne ebene Hochfläche bilden, auf der dann hie und da ein Berg in Gestalt eines gedrungenen Kegels aufsitzt. Die Hochebene des Unterharzes die nach Norden sich allmählich hebt, bildet dann die unterste Treppenstufe zur Hochebene des Oberharzes, auf welcher ein einziger Berg, der Brocken, aufsitzt. — Ein auch nur annähernd richtiges Bild dieses Massengebirges kann auf diese Weise nicht geschaffen werden, man bedenke nur, dafs der Harz das erste geographische Objekt aus der weiteren Heimatskunde ist und dafs auch an keiner Stelle irgend etwas gethan ist, um das Kartenbild in die Wirklichkeit zu übertragen, dafs nirgends dem Kinde Gelegenheit geboten wird, sich über eine Phantasievorstellung von irgend einem Teile des Harzes zu äufsern, wenn überhaupt der Geist des Schülers so aufgerüttelt sein dürfte, dafs er etwas weiter denkt, als ihm vom Lehrer vorgesagt wurde.

Krassere Papiergeographie als sie in vorliegender Präparation geboten wird, ist wohl nicht denkbar. Daran ist zum gröfsten Teil die Oberflächlichkeit schuld, mit der über das Wesentlichste hinweggegangen wird, ohne dafs die natürlichen Beziehungen der einzelnen Charakteristika hervorgehoben werden (z. B. Einflufs der Höhe der 2 Teile zum Klima, dieses wieder zur Vegetation und zur Beschäftigung der Bewohner), und ohne dafs sich irgend welche Rüchsichtnahme auf die heimatlichen Vorstellungen zeigt, und sei letzteres auch nur in Bezug auf Gröfsenverhältnisse. Aber jede Gröfsenangabe fehlt ja. Doch, wie schon erwähnt, in einem Punkte ist der Verfasser ausführlich geworden; aber dafs diese Ausführlichkeit gerade in der grofsen Zahl von Flüssen besteht, die den Kindern eingepaukt werden, das kann man doch nicht als Vorzug bezeichnen, um so weniger, als von diesen 15 Wasserläufen weiter gar nichts angegeben wird, als ihre Quelle, die Hauptrichtung und die Mündung. Das ist entschieden als ein sinnloses Anfüllen des kindlichen Geistes mit Namen verwerflich. Wenn wenigstens Eigentümlichkeiten der einzelnen Thäler, und wären es auch nur wenige, beschrieben worden wären, oder wenn der Lehrer diese Flüsse von den Kindern auf der Karte hätte entdecken lassen, so, dafs sie wenigstens einiges Interesse an diesen neuen Namen gewännen, liefse sich die grofse Zahl immer noch entschuldigen; aber so geschieht von alledem nichts; der Lehrer begnügt sich, indem er auf die Karte zeigt. »Seht, das ist die Ecker, ein dritter Flufs ist die Ilse. Wo entspringt die auch? K.: »Am Brocken.« Und so werden in der langweiligsten Art diese Flüsse vom Lehrer aufgezählt; dann wird verlangt, dafs sie die Kinder der Reihe nach nennen können. Selbst über das Bodethal, den Glanzpunkt des vielbesuchten Harzes, ist kein Wörtchen weiter als über seine Richtung verloren worden, kein einziger Hinweis auf seine Eigentümlichkeit als Erosionsthal im Granit, seine Naturschönheiten, seinen Austritt in die Ebene (Hexentanzplatz, Rofstrappe), ist vorhanden. — Auf diesen Teil, der mit »Gewässer« überschrieben ist, bezieht sich, oder soll sich die Schlufsbemerkung des Herrn Verfassers wahrscheinlich beziehen.

Wenn der Lehrer alles selbst giebt und dazu noch so oberflächlich und unrichtig und nicht den Stoff durch die Arbeit der Kinder finden läfst, so mufs die Behandlung so oberflächlich und geisttötend werden. Wenn der Lehrer dem Kinde an keiner Stelle Gelegenheit zu Einwänden und Spekulationen giebt, dann glaubt die Klasse ihm zuletzt aufs Wort. So ist es ganz erklärlich, wenn nun die Kinder am Schlufs

der Stunde z. B. in dem Wahne sind, der Unterharz sei ausschliefslich mit Laubwald, der sich von ihm wie die 2. Stufe einer Treppe von der ersten scharf abhebende Oberharz dagegen nur mit Nadelwald bedeckt. So macht es aber der Verfasser durchgängig; alles giebt er selbst, sogar die Namen auf der Karte; denn das kann doch nicht als Selbstthätigkeit der Kinder angesehen werden, wenn er z. B. nach der falschen Entwicklung der 3 Stufen des Harzes sagt: »Welches sind die tiefsten (NB. grammatisch falsch), welches die höchsten?« Oder die Stelle: L. »Die Hochebenen sind meist sumpfig, Sumpfland ist nasses Land. In ihm gedeihen keine Feldpflanzen. Was kann hier also nicht betrieben werden? K. Ackerbau.« Solche Unterrichtsweise sollte doch lieber nicht in »Musterlektionen« zur Nachahmung empfohlen werden. — Und doch wäre es gerade beim Harz so leicht gewesen, besonders wenn der Herr Verfasser nicht über seine »Ausführlichkeit« hinausgehen wollte, ohne grofse Unterrichtstechnik den ganzen Stoff der Präparation durch die Klasse gewinnen zu lassen. Welch' grofse Vorteile dann für das Interesse, sowie für die Klarheit der Auffassung herausgesprungen wären, das ist schon teilweise erwähnt worden. Freilich hätte sich der Herr Verfasser an andere Fragestellung gewöhnen müssen, hätte keine Frage am Schlusse einer langen Erörterung aufweisen müssen, auf die mit nur einem Wort geantwortet wird; er hätte vielmehr solche wählen müssen, über die sich das Kind in längerer Rede verbreiten konnte. Dann hätte auch von der Heimat in anderer Weise ausgegangen werden müssen, nicht nur im Anfang der Stunde, wie das in der Präparation geschieht, sondern bei jedem neuen Punkte; ferner hätte auch die Karte in ganz anderer Weise herangezogen werden müssen. In erster Linie hätte sie nicht vom Lehrer, sondern von dem Schüler benutzt werden müssen; der Lehrer hätte nicht die geographischen Objekte zeigen und die Namen ablesen müssen, sondern dies hätte alles von den Kindern geschehen sollen. —

Die Präparation beginnt mit dem Ziel: Wir wollen heute über den Harz sprechen. Es scheint nach diesem Ziele also schon eine Nötigung dagewesen zu sein, nun vom Harz zu sprechen; denn sonst hätte das Ziel jedenfalls anders gestellt werden müssen. Zu dieser Ansicht, dafs eine innere Veranlassung zur Behandlung des Harzes vorlag, wird man durch die nächsten Fragen des Lehrers noch mehr verleitet, die man als eine Art von I. Stufe betrachten könnte. Der Lehrer fragt: Wer hat schon etwas vom H. gehört? K. Mein Vater ist in dem Harz gewesen. L. Und du? K. Mein Onkel ist Förster im Harz. L. Wir haben schon kleinere Berge des Harzes kennen gelernt, die in der Grafschaft Mannsfeld liegen. Heute lernen wir nun den ganzen Harz kennen.« Offenbar hat durch diese Fragen der Lehrer beabsichtigt, das Interresse der Kinder für den neuen Stoff zu wecken. Will man diese Einleitung aber als erste Stufe betrachten, so ist es allerdings eine solche, die nicht einer einzigen der an die Analyse gestellten Anforderungen entspricht; tragen doch die 3 Sätze nicht im geringsten zur leichteren Aneignung des Neuen durch Heranziehung des schon Bekannten bei. Und gerade für die Kinder Eislebens, für welche doch die Präp. bestimmt sein soll, mufs sich genug bekanntes Material finden. Die Kinder sehen täglich das Gebirge vor sich, es überragt alle anderen Berge der Umgegend und wird den Kindern wohl schon manchmal zu denken gegeben haben, auch wenn nicht in der Heimatskunde ihre Aufmerksamkeit darauf hingelenkt worden wäre, was doch geschehen ist, wie die unbeantwortet gebliebene Frage: »Wir haben schon kleinere Berge des Harzes kennen gelernt?« beweist. Trotzdem wird sich mit der Angabe von 2 Knaben begnügt, deren Anverwandte den Harz kennen und gleich zur zweiten Stufe übergegangen, sofern man jene 3 Fragen als I. Stufe an-

sehen darf. Wie gestaltet sich nun diese II. Stufe?

Der Lehrer giebt von der Karte das, was er den Kindern beibringen will, begnügt sich mit den blofsen Thatsachen, die er von den Kindern nachsagen läfst, bis sie es auswendig können. Was für seltsame Vorstellungen dadurch entstehen, ist schon dargelegt worden. Jegliche Unterstützung durch darstellenden Unterricht, durch das gerade für Geographie so äufserst wichtige heimatkundliche Material (konnte nicht eine Exkursion in den U. H. gemacht worden sein?), durch Beziehungen zur Geschichte, durch Zeichnungen, Abbildungen und Schilderungen fehlt. Auf Selbstthätigkeit der Kinder wird nicht die geringste Rücksicht genommen; alles wird durch den Lehrer von der Karte gegeben und dadurch dem Einzug falscher Vorstellungen Thür und Thor geöffnet und jegliches Interesse getötet. — In dieserKritik der Synthese ist zugleich die der ganzen Präp. enthalten; wenn man dazu noch zu bedenken giebt, dafs keine Spur von psychologischer Durchdringung des so dürftigen Stoffes, nicht eine einzige Beachtung eines psychologischen Gesetzes bemerkbar ist, so darf man wohl behaupten, dafs es sehr kühn vom Verfasser war, seine Präp. in sogenannte »Musterlektionen« aufnehmen zu lassen.

Jena. A. Möller.

3.

Präparation aus der Naturkunde.

Der weifse Bienensaug von **P. Kuhn**, Lehrer. II. Teil. Seite 173—177.

Der Verfasser behandelt mit Schülern des 4. Schuljahres ein Pflanzenindividuum, Lamium album, es scheint wenigstens nach dem Anfang der Präparation so. Über die Gründe zur Auswahl dieses Stoffs für das gen. Schuljahr erfahren wir leider nichts. — Ein intensives Anschauen des Objektes, ein möglichst genaues Erforschen desselben, ein Eindringen in seinen Lebensgang und seine Beziehungen zur umgebenden Natur und zum Leben, das ist ja Endziel einer naturgesch. Lektion. Und das ist wohl auch bei Schülern dieses Schuljahres nötig.

Doch wir täuschen uns, wenn wir glauben, dafs der Verfasser nur dies eine beabsichtige. Im weiteren Verlauf der Präp. wird uns klar, wie unklar der Verfasser das Ziel einer solchen Lektion sich gesteckt und vor Augen gehalten hat.

Wir fragen uns: 1) Wollte Verfasser ein Individuum betrachten und Klarheit des Einzelnen hervorrufen? Oder 2) Wollte er den Familienbegriff der Labiaten gewinnen, worauf No. 5 und 6 seiner Präp. hinzudeuten scheinen. (Verwandte Pfl. — Ausdruck Lippenblütler.)

Oder 3) Handelte es sich, wie es nach Nr. 6 (Erklärt die Ausdrücke: Lippenbl., Quirl, Scheinquirl, Wurzelstock etc.) aussieht, um Erklärung botanischer Ausdrücke überhaupt, um Gewinnung morphologischer Begriffe? (Übrigens tritt das eben Angedeutete in der ganzen Besprechung in auffälliger Weise hervor.)

Offenbar hat der Verf. mehrerlei im Auge gehabt; doch er verrät uns und den Schülern dies sein Ziel nicht; daher bleiben beide Teile über den eigentlichen Zweck der ganzen Besprechung im Dunkeln. Nehmen wir das Wahrscheinlichere an, nämlich Punkt 1. Der Verf. betrachtet ein Pflanzenindividuum nach folgenden Gesichtspunkten: 1) Name. 2) Standort und Blütezeit. 3) Teile. 4) Nutzen. 5) Verwandte Pflanzen. 6) Wiederholung der Hauptpunkte. 7) Zusammenfassende Darstellung.

Der gewählte Stoff ist derart, dafs er wohl auf unmittelbares Interesse seitens der Kinder Anspruch machen kann; denn der Bienensaug gehört mit zu den Bekannten, denen das Kind täglich begegnet, von denen es wohl auch gleich dem Insekt den süfsen Nektar gekostet hat.

Doch die methodische Behandlung zeigt schwerwiegende Mängel.

Zunächst unterläfst es der Verfasser, auf den Vorstellungskreis des Kindes einzugehen. Wie vielerlei Vorstellungen der verschiedensten Art mag das Kind durch Gesicht-, Tast-,

Geruch-, Geschmacksinn schon gebildet haben von Namensherkunft, Standort, Blüte, Farben, Nektar etc. Dies reiche analytische Material läfst der Lehrer unberücksichtigt. Das ist falsch; denn 1) ist im Interesse der Aneignung des Neuen und Klärens des Gedankenkreises nötig, den neu zu erwerbenden Besitz an die vorhandenen Knoten im Gedankengewebe des Zöglings anzuknüpfen; 2) erleidet, wenn dies nicht geschieht, die Darbietung des neuen Stoffs sogar Hemmungen durch das Aufsteigen der älteren Vorstellungen ins Bewufstsein. Es hätte also zunächst, nachdem das Ziel der Stunde angegeben und der Name der Pflanze genannt ist, das sich darbietende analystische Material bereitwillig entgegengenommen und geordnet werden müssen.

Darbietung des neuen Stoffs. Hier vermisse ich eine unbedingt notwendige Vorbemerkung: Das Objekt ist in den Händen aller Schüler; oder noch besser: Es ist eine Excursion gemacht worden; die Pflanze wurde an ihrem Standort in der Natur aufgesucht, mehrere Exemplare mit zur Klasse genommen und im Wasser aufbewahrt. Wie notwendig diese Forderung im Interesse der klaren sinnlichen Auffassung ist, brauche ich nicht näher auseinanderzusetzen. Klare Vorstellungen können sich nur auf Grund ganz intensiver Sinneswahrnehmungen bilden. Mehrere solcher Sinnesempfindungen verschiedener Sinne fördern natürlich die Klarheit.

Verfasser geht zunächst auf den Namen der Pflanze ein. Das kann unter Umständen richtig sein. Doch ist eine so trockene Auseinandersetzung der beiden den Namen bildenden Wörter »weifser Bienensaug« höchst wertlos. Es ist dann mehr eine rein begriffl. Arbeit der deutschen Stunde, der hier jede sachliche Wahrheit fehlt. Ist es denn wirklich gesehen worden, dafs die Pflanze diesen Namen verdient, dafs Bienen oft in der Blüte sind und saugen. Hat jemand vielleicht andere Tiere gesehen? Ist wirklich gefühlt worden, dafs die Blätter taub sind, entgegen denen der Brennessel? (Excursion). Vergleiche die Behandlung des Namens bei Frick und Meier, Lehrpr. und Lehrgänge Heft 10, S. 44 Lamium maculatum. Die vielen zergliedernden Fragen sind bei geschickter Behandlung jedenfalls entbehrlich. (Warum heifst sie wohl weifser?) Die ganze Arbeit hat sich in den Hauptpunkten der Analyse anzuschliefsen.

Es würde nun die Vertiefung ins Einzelne, die Synthese folgen. In unserer Präparation beginnt eine nach einem Schema ablaufende höchst trockne Beschreibung der Pflanze, hervorgelockt durch katechetische Fragen.

Welches ist der unterste Teil der Pflanze? Nach welcher Richtung wachsen dieselben? Welche Wurzeln könnt ihr hier nur sehen? Solche Fragen, bei denen oft nur das fehlende Glied zu ergänzen ist und die deshalb die ganze Arbeit nicht fördern, finden sich häufig. Durch sie wird aber der ganze Lauf der Vorstellungen in unnatürlicher Weise beeinflufst, das Selbsterarbeiten, Selbstforschen beeinträchtigt. (Vergl. Just, Die Form des Unterr. 15. Jahrbuch des Vereins f. w. Pädag.) Psychologisch richtiger ist es aber, hier die Betrachtung in mehr passiver Weise zu leiten, des Schülers eigne Beobachtung herauszufordern, diese zu ordnen und nötigenfalls zu klären und zu berichtigen. Die vertiefende Betrachtung (diesen Namen verdient allerdings die vorliegende Arbeit nicht) wird oft unterbrochen durch an den Haaren herbeigezogene Associationen, die auf Veranlassung des Lehrers, keineswegs des Stoffs sich ins Bewufstsein heben. (Bei der Kiefer unterschieden wir Haupt- und Nebenwurzeln; oder: Wie ist der Blattrand bei der Dotterblume? oder: Welche andere Form kann ein Pflanzenblatt haben? Wie ist's mit der Wurzel der Gartenerbse, Kartoffel, Roggen etc.? Welche Teile besitzt gewöhnlich (!!) jede (!) Blüte? Es sind dies wertlose Associationen, die die Klarheit stören. Ist es gerade im naturkundlichen Unterricht nicht vor allen Dingen nötig, in der

ruhenden Vertiefung alle fremden Vorstellungen fern zu halten und nur die neu zu erzeugenden klar ins Bewufstsein treten zu lassen? Ich rede hier von der Betrachtung einer Pflanze auf dieser Stufe. Nach jeder Einzelvorstellung wird ein Begriff abgesondert auf Grund dieser Associationen. Es wäre zu wünschen, dafs Verf. die psychologischen Bedingungen bei der Bildung von Begriffen sich klarer vor Augen gehalten hätte. Die ganze Betrachtung des Individuums starrt geradezu von Begriffen, die auf Grund ähnlicher, wie der vorhin bezeichneten, sehr flüchtiger, durch den Willen des Lehrers hervorgezauberter Associationen entstanden sind. Wo bleibt da die Psychologie? Wo die erziehliche Seite des naturkundlichen Unterrichts?

Wie ich schon einmal andeutete, ist die Schärfe und Präcision des sinnlichen Eindruckes durchaus ungenügend. Sie wird noch geschädigt in hohem Grade, indem der Lehrer die Sinne der Schüler möglichst schont. Wir hören nicht, dafs der 4kantige Stengel gefühlt werden soll, dafs bei der Stellung der Blätter die Pflanze in rechte Winkel gedreht, dafs dabei skizziert wird. Kein Umrifs wird überstrichen, nichts an der Pflanze wird beschädigt behufs eingehender Beobachtung und Erforschung, nicht wird der Nektar gekostet, der die Insekten anlockt u. s. w. Ist das eine Förderung des empirischen Interesse, das hier in der rechten Weise durch den Lehrer geleitet werden müfste? Das alles thun hier aber die Fragen. Der Schüler wird schon das fehlende Glied richtig ergänzen.! —

Ein Hauptfehler in der methodischen Durcharbeitung liegt vor allem auch darin, dafs, wie es scheint und auch wohl ist, der Lehrer die Pflanze als einen Gegenstand auffafst, der beschrieben werden soll. Daher die trockne Angabe der äufseren Merkmale, die sich auf viele Pflanzen, mindestens auf viele Labiaten anwenden läfst. Ist es aber nicht höchst wichtig für den erziehenden naturkundlichen Unterricht, die Pflanze als lebenden Organismus in seinem Verhältnis zur übrigen umgebenden Natur darzustellen, (Insekten, Menschen) seine Lebens- und Entwicklungsgeschichte zu studieren? Nur dadurch wird der oberflächlichen Naturkenntnis (Naturbeschreibung) vorgebeugt und an ihre Stelle die veredelnde Naturerkenntnis gesetzt. In unserer Arbeit tritt die Naturbeobachtung vollständig zurück. Die Kinder müssen glauben, dafs die Pflanze vom April bis August, dafs sie an Wegen, Hecken, Zäunen blüht, dafs man bei keimenden Pflanzen auch die Hauptwurzel sieht, dafs der Wurzelstock im nächsten Jahre wieder Blätter und Blüten treibt, dafs aus dem Fruchtknoten nach dem Verblühen die Frucht entsteht etc. Wie viel Anlafs gäben diese Punkte, die vorläufig eben nur zum Teil berührt werden dürften, zu sorgfältigen Beobachtungen im Schulgarten oder im Freien! Wie würden die Schüler freudig nach ihrem Schützling eilen, um neue Entdeckungen zu machen, zu beobachten und sich von den Lebenserscheinungen zu überzeugen. Wie eifrig würden sie diese Beobachtungen notieren und dem Lehrer zeigen. Hier hören sie nur ruhig die Worte der Lehrers, oder beantworten seine Frage; und die Sache ist leicht und rasch erledigt. Welche Oberflächlichkeit, die das Interesse tötet und die Liebe zu Natur, die Freude, ihrem Leben zu lauschen, raubt, erwächst aus solcher Behandlung! —

Viele Ausdrücke werden aufgenötigt, ohne jede Rücksicht auf das eigne Urteil, den Gedankenvorrat des Zöglings. (Die Oberlippe wird wohl auch Helm genannt. An jedem Seitenlappen befindet sich ein langer dünner Zahn etc.) Warum erarbeiten sich die Kinder diese Vergleiche nicht aus ihrem eigenen Gedankenmaterial? Sie brauchen ja nicht immer gleich mit dem in der Wissenschaft üblichen übereinzustimmen. Beispiele von rein gedächtnismäfsiger Einprägung und Ueberlieferung: Wie entwickelt sich die Frucht? Der Lehrer giebt kurz und deshalb ungenau den physiologischen Vorgang der Befruchtung und Fruchbildung an. Man staunt, was

hier Kindern dieses Alters zugemutet wird: Viele Labiaten sind wichtige Gewürzpflanzen.

Ganz vermisse ich in der Lektion das Zeichnen einzelner Pflanzenteile.

Die Interessen, welche im naturkundlichen Unterricht besonders zu pflegen sind: das empirische, ästhetische und das spekulative sind hier in ungenügender Weise, die beiden letztern gar nicht berücksichtigt worden. Das ästhetische wird sogar beeinträchtigt durch die Bemerkung: Die Blüte ist unregelmäſsig. Das ist falsch; denn sie gehört zu den zygomorphen Blüten, die durch den Medianschnitt symmetrisch geteilt werden können.

Punkt 5 (Verwandte Pflanzen) bringt andere Arten des Bienensaug und andere Labiaten.

Ich rechne diesen Punkt nicht als zu meiner bisherigen Auffassung der Lektion gehörig; Associationen sind dies auf keinen Fall; denn sonst würde nicht gefragt: Wer kennt diese Arten von Bienensaug: Wir haben also eine Darbietung von Pflanzennamen, von denen der Lehrer behauptet, sie seien Verwandte des weiſsen Bienensaug. Die Schüler werden es ja glauben; denn sie scheinen nur zum Glauben gewöhnt zu sein, nicht zum Schauen. Wie werden die Kleinen staunen, wenn ihnen später verkündigt wird: Die Familie zählt an 1400 Arten!

Punkt 6: (Wiederholung der Hauptpunkte der Beschreibung) scheint die Stelle des Systems zu vertreten. Es heiſst: Erklärt die Ausdrücke: Lippenblütler, Quirl, Scheinquirl etc. Dass es nicht System sein kann, liegt nach der Art des vorherigen Unterrichts auf der Hand. Aus der Betrachtung einer Pflanze läſst sich kein Familienbegriff, überhaupt kein System bilden. Begriffliches Material kann nur aus einer reichen Fülle von bezügl. Associationen, die aber gerade im naturkundlichen Unterricht Klarheit des zu Associierenden voraussetzen, gewonnen werden. Und doch muſs dieser Anwendung des Gelernten, wie sie hier auftritt, die Arbeit des Systematisierens und Begriffebildens vorausgegangen sein. Wir finden in ihr ein buntes Vielerlei, welches sich teils auf Systematik, teils auf Morphologie bezieht. Ist das ein wertvolles System, welches sich im Gedankenkreis des Kindes auch wirklich in der rechten fördernden Weise anreiht! Der Haupttadel liegt aber vor allen Dingen auf der ganz unpsychologischen Art, in der die Begriffe entstanden sind. Aus mehreren Einzelvorstellungen bilden sich Reihen. Die in mehreren Reihen vorkommenden gemeinsamen Punkte, gewiſsermaſsen Knotenpunkte, sind die sich zum System gestaltenden.

Nähere Erörterungen über diesen ungemein wichtigen Prozeſs siehe Herbart, Allgemeine Pädagogik; Rein, 1. Schuljahr; Kern, Grundriſs; Herbart, Psychologie; Wiget, formale Stufen, Chur.

Punkt 7: Zusammenhängende Darstellung des Stoffs übergehe ich; denn ich müſste, um ihn zu besprechen, nur zunächst das aus den vielen Begriffen und bunten Associationen herausgeschälte armselige Gerippe vergegenwärtigen, welches nun als weiſser Bienensaug vor dem Auge der Schüler erscheint. Der Verfasser, der auf dem Standpunkt steht, daſs er als Zweck des naturkundlichen Unterrichts nur ein Hinarbeiten auf ein System ansieht, sei auf die Arbeiten von Junge, Scheller, Conrad, Werneburg u. a. hingewiesen.

Die zu Anfang der Besprechung angegebenen Annahmen 2) und 3) über Zweck dieser Unterrichtsarbeit sind durch das vorhin Ausgesprochene zum Teil mit erledigt. Sie sind wohl selbstverständlich für diese Altersstufe ausgeschloſsen. Es genüge hier ein Hinweis auf die Psychologie (Bildung von Begriffen, Apperceptions- und Abstraktionsprozess).

Im Interesse des erziehenden Unterrichts wäre zu wünschen, daſs diese Lektion keinem Seminaristen und Lehrer zum Muster diene.

Jena. F. Schleichert.

4.

Präparation aus der Naturkunde.

„**Der Maulwurf**“ von **C. Ekhardt**, Seminarlehrer in Eisleben. III. Teil, Seite 177—182.

1. Allgemeines.

Die Abteilung der Musterlektionen, in welcher naturkundliche Stoffe behandelt sind, wird von den Autoren des Buchs als Naturbeschreibung bezeichnet. Beim Lesen dieser Musterlektionen habe ich mich daher zunächst dafür interessiert, ob man hier wirklich eine blofse Naturbeschreibung treiben will, oder ob es sich nur um eine hergebrachte Bezeichnung an Stelle der zweckmäfsigen Benennung Naturkunde handelt, welche letztere dem Geiste der jetzigen Naturwissenschaft entspricht.

In diesen drei Musterlektionen: 1. „Der weifse Bienensaug“, 2. „Der Maulwurf“ und 3. „Die Haus- oder Feldtaube und die Hausgans“ habe ich leider nur eine Naturbeschreibung gefunden. Was aber die Behandlung der Pflanze betrifft, so vermifst man vollständig Erkennung und Wiederkennung der Gesetze, nach denen die schon bekannten Pflanzen und die darzubietende leben; das Bewufstwerden der Gesetze, die für die Erhaltung und Entwicklung dieses Organismus notwendig sind. Es werden die Wurzeln, Wurzelfäden, Stengel und Blätter etc. ausführlich beschrieben; es wird auch zufällig gefragt nach dem Zweck z. B. der Faserwurzeln; aber wozu dient der Stengel, das Blatt etc., warum sind sie so und nicht anders eingerichtet, darüber finden wir keinen Aufschlufs.) Wie die Kinder selbst über eine solche Unterrichtsweise urteilen, hierüber bringt Junge ein Beispiel von einem zwölfjährigen Knaben, zu dessen Lieblingsfächern Naturkunde in erster Linie zählt, der aber auf die Frage: „Was habt ihr heute in der Schule gehabt?“ erwiderte:„ Ach, wir haben vom Bären gesprochen, und da kommt nichts weiter vor, als dafs er Nase, Maul, Pfoten hat — und das soll Naturkunde sein!“

Wo aber bei der Behandlnug der Tiere über ihre zweckmäfsigen Einrichtungen gesprochen wird, da machen die Autoren der Musterlektionen die Arbeit dem Schüler so leicht, dafs eine selbständige Spekulation der Schüler entweder verhindert oder überflüfsig gemacht wird.

Aufser diesen allgemeinen Bemerkungen über die erwähnten Musterlektionen liefse sich noch manches sagen, aber ich will alles bei der ausführlichen Betrachtung einer Musterlektion mit Beispielen belegen; dann können die Verfasser der übrigen zwei Präparationen das Gesagte auf ihre eigenen Arbeiten anwenden und sehen, wie weit es auf sie Anwendung findet.

2. Spezielles über die Musterlektion „Der Maulwurf“.

Indem ich zu einer ausführlichen Betrachtung der Musterlektion „Maulwurf“ übergehe, vermisse ich die Vergleichung mit einer der Musterlektion „Haus- und Feldtaube und Gans“ ähnlichen Präparation „Gans und Ente“ im 5. Schuljahre. II. Auflage der „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts“ von Rein, Pickel und Scheller, oder mit der Art und Weise wie die Kartoffel im „Vierten Schuljahre“ behandelt wird; andererseits mögen die Verfasser zur Vergleichung ziehen die Betrachtung einer Pflanze in F. Junge's Buche „Naturgeschichte in der Volksschule“.

Da die Musterlektion „Maulwurf“ am ausführlichsten ist, so können wir hier in die Einzelheiten der vorgeführten Methode eindringen.

Was die Auswahl dieses Tieres zur Behandlung in der Volksschule betrifft so halte ich dieselbe i. a. für glücklich, da es zu dem Gedankenkreise der Zöglinge gehört.

Die Stellung dieses Tieres zur umgebenden Tier- und Pflanzenwelt und zu unserem Leben ist so wichtig, dafs wir durch eine gründliche unterrichtliche Behandlung die Erfahrungen der Zöglinge zu klären, zu erweitern und zu systematisieren haben. (Stufe des Ackerbaues.)

Diese Beziehung des Maulwurfs zu seiner Umgebung hatte der Verfasser auch bemerkt und als Ausgangs-

punkt benutzt zur Aufstellung des Ziels.

Der erste Abschnitt der Musterlektion, worin das Ziel angegeben wird, wird als Einleitung bezeichnet, die ihrem Wesen nach dem Ziele einer Einheit der Herbart-Zillerschen Schule entspricht, aber der Ausführung nach davon abweicht.

Statt dessen, dafs man hier mittelst weniger Worte die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein interessantes Tier lenkt, indem man den Kernpunkt seiner Rolle in der Natur andeutet, zeigt der Verf. gleich das ausgestopfte Exemplar und fragt „wie heifst das Tier? Hier erzählt derselbe sogleich, dafs die Leute eine verkehrte Meinung über die Nützlichkeit des Maulwurfs haben etc. Dann folgt die Beschreibung des äufsern Baues. Ich glaube, hier sollte man nur eine Spannung hervorrufen, einen Geistszustand, der danach strebt, aus der Lebensweise des Tiers einen selbständigen Schlufs über seine Nützlichkeit und Schädlichkeit zu ziehen.

Nachdem dies geschehen, mufste der Lehrer jetzt dessen bewufst werden, was die Zöglinge über dieses Tier gehört haben, was sie gesehen, was falsch und was richtig beobachtet (ob das Tier selbst, ein ausgestopftes Exemplar, ein Bild, ein Hügel seiner Wohnung etc.). Eine solche einleitende Arbeit sollte geschehen, um den Schülern zum Bewufstsein zu bringen!, wie mangelhaft und falsch ihre Erfahrungen und Beobachtungen gewesen sind; wie notwendig es ist, dies Tier und seine Lebensweise einer eingehendern Untersuchung zu unterwerfen, um ein richtiges Verständnis desselben zu gewinnen; mit einem Worte, man mufste zunächst die Disposition zur Forschung erwecken. Und wenn man die Lebensweise des Tiers nicht einseitig beschriebe, so würden die Schüler finden können, dafs der Maulwurf je nachdem auch sehr schädlich sein kann, aber nicht so, wie es in der Einleitung gesagt ist.

Eine vorbereitende Arbeit war ferner darum notwendig, damit der Lehrer dessen bewufst würde, was die Schüler schon wissen, an welche apperzipierende Vorstellungen anzuknüpfen sind. Durch diese Arbeit sollte er auch eine Grenze ziehen zwischen dem, was die Schüler zu leisten haben und dem, was dem Lehrer zu thun übrig bleibt. Da dies nicht geschehn ist und dem Lehrer es an Geduld mangelt, so spricht er so vieles, was die Schüler selbst bei einer guten Methode leisten könnten.

Dafs die Schüler nach der Voraussetzung des Verfassers schon viele Vorstellungen vom Maulwurf mitbringen, beweist die Erwartung des Verfassers, indem er das ausgestopfte Tier zeigt und die Benennung desselben verlangt.

Nach der Einleitung kommen: 2. Äufserer Bau; 3. Innerer Bau; 4. Allgemeines, d. h. Wohnung und Heimat, Nahrung, Lebensweise, zusammenhängende Darstellung, 5. Zur „Belebung, Ergänzung und Wiederholung" (nachdem bekannten Satze der allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872).

Wir wollen einstweilen die Frage noch unberührt lassen, wie und durch welches Lesestück man beleben, ergänzen und wiederholen soll; ich will hier zunächst den Kernmangel dieser Disposition und Behandlung hervorheben, das ist die Methode, wonach die Körpereinrichtungen und ihre Funktionen getrennt und unabhängig von einander behandelt werden, als ob sie mit einander nichts zu thun hätten. Angaben werden gelegentlich bei der Behandlung des Köperbaues gemacht, aber in welcher Weise, das werden wir sehen.

Äufserer Bau.

Bei der eingehenden Erörterung des Namens des Ma*ul*wurfs wird gesagt, dafs diese Benennung nicht ganz zutreffe, der frühere Name „Multwurf" der richtige gewesen sei, was so viel wie „Erdwerfer" bedeutet. Und thatsächlich lassen die stark entwickelten Nackenmuskeln und die zum Bohren ganz angepafste Schnauze unwillkürlich an die Bestimmung der letztern in dieser Weise denken.

Bei der Messung der Gröfse des

Tieres wird nur seine Länge und die Länge des Schwanzes gemessen, aber die Höhe des Tiers und besonders die charakteristischen und zweckmäfsigen Beine desselben werden aufser Acht gelassen, als ob die Länge des Schwanzes viel mehr Bedeutung hätte für das Leben des Maulwurfs als diejenige der starken und kurzen Beine.

Schon bei dem ersten Schritte merkt man, wie unmethodisch es ist, die Körperteile getrennt von ihren Funktionen zu behandeln; es liegt dabei die Versuchung nahe, das Wichtige über dem Nebensächlichen zu übersehen.

Wir werden bei der Besprechung über die Gliedmafsen sehen, wie auch hier die Längenverhältnisse der Beine flüchtig und zwecklos berührt werden, einer blofsen Beschreibung wegen.

Die Körperbedeckung des Tiers wird angemessen behandelt, aber merkwürdiger Weise unter der Überschrift „Farbe". Vielleicht wäre es hier nicht zu weit gegangen, wenn man die Schüler darüber spekulieren liefse, warum der Maulwurf für Erhaltung seines Lebens gerade schwarz oder im allgemeinen dunkel gefärbt ist. Bei dieser Forderung schwebt mir der Gedanke vor, dafs mir ein existenzfähiges organisches Wesen immer als einen zweckmäfsig eingerichteten Organismus darzustellen haben, dafs wir bei der Behandlung jedes Körperteils die Kinder reflecktieren lassen müssen, wozu dieses dient und warum es so und nicht anders eingerichtet ist.*) Wenn wir dabei auch unzweckmäfsige oder richtiger gesagt, nicht ganz zweckentsprechende Einrichtungen finden, dann müssen wir darüber nachdenken, wie dieser Mangel durch andere Organe oder durch eine angemessene Lebensweise ersetzt wird.

Bei der Beschreibung der Hauptteile wird zunächst der Kopf des Maulwurfs seiner Form nach beschrieben.

Hier werden die Sinnesorgane ihrer Form und Leistungsfähigkeit nach betrachtet, aber warum das oder jenes Sinnesorgan mehr oder weniger entwickelt und wieweit es leistungsfähig ist, dies wird entweder gar nicht berührt oder wenn ja, so legt der Lehrer alles fertig in den Mund seines Zöglings.

Von vielen Fällen nehmen wir nur ein Beispiel: „. . . Zunächst bemerken wir also keine Ohren am Kopfe. Ihr dürft aber nicht glauben, dafs dem Maulwurf das Gehör fehlt, im Gegenteil: er hört sehr scharf, er vernimmt sofort die leisesten Erschütterungen. Was fehlt dem Ohre mithin nur äufserlich? Die Ohrmuschel. Die Ohren bestehen in kleineren Gehörgängen, die mit feineren Hauträndern besetzt sind; die hervorstehenden Ohrmuscheln würden dem Maulwurf bei seinen Erdarbeiten nur hinderlich sein. Was habe ich euch von der Beschaffenheit der Ohren und dem Gehör des Maulwurfs erzählt?"

Wenn der Verfasser seinen Stoff aus dem Vollen geschöpft hätte, so würde er weiter erfahren haben, dafs die Ohren des Maulwurfs sogar die vortreffliche Einrichtung haben, dafs sie geschlossen werden können; dafs durch diese Einrichtung die Ohren vor dem Eindringen von Sand und Erde vollkommen geschützt sind.

Ich würde die Schärfe und sonstige Beschaffenheit der Sinnesorgane als eine Naturnotwendigkeit aus den Lebensbedingungen des Maulwurfs seitens der Kinder selbst ableiten lassen und, wo greifbare und eigentümliche Einrichtungen vorliegen, wie hier bei den Ohren, fragen, warum sind sie wohl so und nicht anders eingerichtet? Erst in dieser Weise können wir einen Forschergeist erwecken, sonst werden wir den Forschungstrieb der jugendlichen Geister schon im Entstehen ersticken.

Bei der Betrachtung der Zähne sieht man ein Streben des Verfassers, aus dem Bau derselben auf die Nahrungsart des Maulwurfs zu schliefsen, aber wie es hier planlos geschieht, wie der Spekulation des Schülers vorgegriffen wird und wie der Kernpunkt der Frage, warum

*) S. Junge, »das Eichhörnchen« in Reins Pädagog. Studien. 83, I. Heft.

nämlich der Maulwurf sich von keiner Pflanzennahrung, sondern Fleischnahrung ernährt und ernähren kann, doch unerklärt bleibt, das kann man aus den 17 Zeilen S. 179 oben herauslesen.

Wie die andern Körperteile, ebenso behandelt der Verfasser auch die Gliedmafsen. Er mutet dem Schüler auch hier das äufserliche Beschreiben der Gliedmafsen zu. Wie aber der innere Bau des Tieres zu behandeln ist, darüber sucht man umsonst einen Aufschlufs und doch ist dies nicht gerade die leichteste Arbeit. S. die Bemerkung Seite 180 und S. 184.

Ein vorletzter Abschnitt dieser Musterlektion heifst »Allgemeines« und enthält: Wohnung und Heimat, Nahrung, Lebensweise und eine zusammenhängende Darstellung. Das alles ist eigentlich eine Beschreibung der Lebensweise und ist so behandelt, wie es eine gewöhnliche Lektion, ohne deswegen eine Musterlektion zu sein, thut.

Ich habe schon genug mich geäufsert, wie ich die Lebensweise im Zusammenhang mit den Organen des Tiers behandelt wissen will. Meine Forderungen gaben auch darüber Aufschlufs, dafs ich mich der Ansicht anschliefse, nicht viel naturkundliche Objekte zu behandeln, aber nachdem eine gute Auswahl nach mafsgebenden Grundsätzen, z. B. nach den Prinzipien, die O. W. Beyer in seiner »Naturgeschichte in der Erziehungsschule« aufstellt, nach den kulturhistorischen Stufen des Jägerlebens, Nomadenlebens, Ackerbaues, Handwerks etc. getroffen ist, jedes Tier, jede Pflanze etc. so tiefgehend zu behandeln, dafs der Zögling Interesse für die Natur gewinnt. Dem Schüler müssen nach der Schulzeit bei der Betrachtung eines organischen Wesens die Gesetze der organischen Harmonie, des Anbequemens oder Differenzierens der Organe, der Entwicklung, das Gestaltungsgesetz und Zusammenhangsgesetz vorschweben; oder wie Junge noch sagt: »Die Nachweisung der Erhaltungsmäfsigkeit und der Entwicklung in der Erscheinung mufs die Grundtendenz des naturkundlichen Unterrichts sein; ich möchte lieber an Stelle von Grundtendenz »Hauptgesichtspunkte« sagen.

In seinem Stoff zu einer Präparation über das »Eichhörnchen« sagt Junge: Wenn man im Anschlufs an das Eichhörnchen sogleich andere Nagetiere behandelt, so können diese offenbar sehr kurz abgefertigt werden.« Er bringt als Beispiel unsern Maulwurf. Daher wäre es empfehlenswert auch auf die 8. Anmerkung besonders zu achten.

Wenn der Verfasser den Stoff seiner Musterlektion aus dem Vollen geschöpft hätte, wie Junge meistens aus eigener Beobachtung des Lebens (Eichhörnchen) und Beobachten der Kinder (S. Piltz, 700 Aufgaben und Fragen über Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat) schöpft, so würde er erklären können, wie es z. B. kommt, dafs der Maulwurf ein gut entwickeltes Gehörorgan und schlecht entwickeltes Sehorgan hat, warum dieses Tier gezwungen ist das Tageslicht zu meiden, während dies den Pflanzen ein wahres Glück ist etc. etc. Hätte der Verfasser die Lebensweise nicht einseitig behandelt, so würde er die geistigen Eigenschaften dieses Tieres als eine Folge seiner Lebensbedingungen hingestellt haben u. s. w.

5. Der letzte Abschnitt der Musterlection empfiehlt zur »Belebung, Ergänzung und Wiederholung« (allg. Bestimmungen), das Lesestück »Der Maulwurf« nach Hebel. Und dann setzt der Verfasser dieser Musterlection hinzu: Da in diesem Lesestücke stofflich nichts Neues vorkommt, so beschränkt sich die Behandlung auf das Vorlesen seitens des Lehrers, auf das Abfragen der Hauptgedanken, bezw. die Inhaltsangabe der einzelnen Abschnitte und das Lesen der Kinder.«

Nun ich erspare mir die Zeit, die Absurdität dieser Gedanken und die Verkehrtheit der Behandlung zu beweisen; dies sieht jeder leicht ein, der die angeführten Sätze und ihre Fortsetzung im Buche vergleicht.

Nach dem Mafsstabe aber der

Herbart-Zillerschen Methode gemessen, ist bei weitem mit der Darbietung des Neuen die unterrichtliche Behandlung noch nicht zum Abschlusse gebracht. Dazu gehört noch eine dritte Stufe der Association oder Vergleichung, eine vierte des Systems und eine fünfte der Methode oder Anwendung.

Hier wollen wir noch kurz sehen, wie weit diese Forderungen mit Rücksicht auf die vorliegenden Präparationen berechtigt sind.

Nachdem wir in der Darbietung ein klares Bild vom Körper des Tieres gegeben und die Schüler eine möglichst eingehende Einsicht über die Lebensweise desselben gewonnen haben, müssen wir nach diesen Gesichtspunkten den Maulwurf mit schon bekannten verwandten Tieren vergleichen, das Ähnliche und Verschiedene hervorheben, um das Charakteristische herauszuheben und einen klaren Begriff von dem behandelten Tiere zu gewinnen. Eine solche Behandlung kann ja auch dafür Bürgschaft leisten, dafs die Schüler imstande sind, einen lebendigen Maulwurf (oder sein Bild, ein ausgestopftes Exemplar) von anderen verwandten Tieren zu unterscheiden.

Auf der vierten Stufe wird dann noch das Begriffliche schriftlich und zeichnend fixiert und das Resultat in das bereits erarbeitete System eingereiht. Nebenbei sei hier bemerkt, dafs diese Musterlection das Zeichnen der charakteristischen Bestandteile auch bei der Reproduktion nicht anwendet. Ich weifs nicht, ob der Herr Verfasser dies für überflüssig hält oder ob ein Versehen vorliegt. — Nach der Gewinnung und Fixierung des Begrifflichen folgt endlich noch eine fünfte Stufe, welche die Vorstellungen der Schüler vom Maulwurf nach den verschiedensten Richtungen hin ablaufen läfst, um nachzusehen, ob das gewonnene Wissen völliges Eigentum der Kinder geworden ist. Diese methodische Stufe soll als Prüfstein dienen, ob und wie weit die Schüler die erworbenen Begriffe beherrschen und anwenden können; denn das ist ja der nächstliegende Zweck des Unterrichts.

Jena. Ter-Mirakjanz.

III.

Lehrer-Prüfungs- und Informationsarbeiten. 7. Heft: Begriff und Wesen der Apperzeption und ihre Wichtigkeit für den unterrichtenden Lehrer, bearbeitet von Th. Focken. 51 Seiten. Preis 80 Pfg. Minden 1885 — Alfred Hufeland.

Diese »Lehrer-Prüfungs- und Informationsarbeiten« sind sehr günstig beurteilt worden, und zwar in den »Blättern für die christliche Schule« 1885, No. 7. Weil diese Recension ein treffliches Muster nach der negativen Seite hin ist und unser Urteil, wenigstens bezüglich des 7. Heftes, nicht mit ihr übereinstimmt, so erlaube ich mir auf dieselbe hinzuweisen. Siehe letzte Seite des 7. Heftes.

Der Zweck dieser Arbeiten und mithin auch der vorliegenden ist sehr eng begrenzt. Leserkreis sollen die Lehrer sein, die noch ein Examen zu machen haben. Und ihnen sollen die Hefte als Musterbeispiele dienen für ihre späteren Examenarbeiten. Diese Arbeiten erheben auf Wissenschaftlichkeit durchaus keinen Anspruch und ein Musterbeispiel ist; wenigstens die vorliegende Arbeit auch nicht, wie die Rezension zeigen wird. Daraus, dafs dieselbe auch eine Prüfungsarb eitist, assen sich mancherlei Konzessionen an die bestehenden Schulgesetze erklären (vielleicht ein Muster, um bei den Examinatoren eine günstige Stimmung für den Examinanten zu bereiten.) Eine solche Konzession erblicken wir namentlich in dem Passus pag. 45, der in schwungvollen Worten hervorhebt, wie schön die »allgemeinen Bestimmungen« mit den Forderungen der Apperzeption übereinstimmen. —

Der Verf. war an die ihm gestellte Aufgabe gebunden. Nun wird jeder erkennen, dafs die Aufgabe logisch nicht korrekt ist, da sich Begriff und Wesen nicht genau trennen lassen, indem bekanntlich

die Summe der wesentlichen Merkmale den Inhalt des Begriffes ausmacht. Anstatt also die Broschüre in 2 Teile, in einen psychologischen und einen pädagogischen zu gliedern, mufste der Verfasser 3 Teile machen, um der prüfenden Behörde recht zu geben.

Die Gliederung der Arbeit ist demnach nicht logisch, auch nicht in den Unterabteilungen.

Wir teilen sie zunächst mit.

I. Begriff der Apperzeption:
   1) Geschichliche Entwickelung;
   2) Definition derselben.

II. Wesen der Apperception:
   1) Die Entstehung der Apperzeption;
   2) ihr Verlauf;
   3) ihre Wirkung;
   4) ihre Bedeutung.

III. Wichtigkeit der Apperception für den unterrichtenden Lehrer:
   1) ihre Begründung;
   2) ihre Forderungen.

Entstehung und Verlauf der Apperzeption lassen sich nicht so scharf trennen, wie das der Verfasser in der Disposition gethan hat; denn beide richten sich nach der Hemmung, welche die in Apperzeption begriffenen Vorstellungen erfahren.

Ebenso kann auch keine scharfe Grenze zwischen Wirkung und Bedeutung der Apperzeption gezogen werden; und der Verfasser läfst auch Seite 21—29 beide Teile ineinander überfliefsen, indem er ausführt, wo alles die Apperzeption im psychischen wie im gesellschaftlichen Leben wirkt. Er hätte vielleicht besser gethan, diesen Teil der Arbeit den Umfang des Begriffes Apperzeption zu benennen.

Im 3. Teile wird zunächst die Wichtigkeit der Apperzeption für den unterrichtenden Lehrer begründet und alsdann werden daraus verschiedene Forderungen abgeleitet. Eine solche Begründung war nach der Ansicht des Rezensenten rein überflüssig; denn sie liegt ja im psychologischen Teil..|

Treten wir nun in die Besprechung der einzelnen Teile ein, so wie sie in der Broschüre vorliegen.

I. Begriff der Apperzeption.

Zunächst erfahren wir einiges aus der Geschichte des Apperzeptionsbegriffes. Doch ist dasselbe sehr dürftig, dazu möglichst eng im Anschlufs an Lange. Es fehlen z. B. ganz die Fassungen des Begriffes bei Kant und Wundt.

Die Definition lautet: Apperzeption ist diejenige Wechselwirkung zwischen 2 Vorstellungen oder Vorstellungsmassen, bei welcher die eine durch die andere mehr oder weniger der erkannten Wirklichkeit entsprechend umgeformt wird, bis schliefslich das aus der Verschmelzung beider entstehende Gebilde sich organisch dem Seeleninhalte einfügt.

In dieser Definition sind 2 Merkmale auffallend, nämlich:

1. »Bei welcher die eine oder die andere der erkannten Wirklichkeit entsprechend umgeformt wird.« Diese Bestimmung hat der Verfasser aufgenommen als differentia specifica gegenüber der Phantasie, die Karl Lange bekanntlich mit unter Apperzeption rechnet. Die Begründung hierfür finden wir Seite 9, »Dr. K. Lange behauptet etc.« Der Verfasser scheidet also Phantasie und Apperzeption auf Grund ihrer Resultate. Diese Unterscheidung ist nicht ganz gerechtfertigt; denn es ist nicht wahr, dafs die Apperzeption aufhöre, sobald abnorme Zustände den regelmäfsigen Verlauf unserer seelischen Thätigkeit unterbrechen und hemmen, man denke z. B. an die Leidenschaft und Eifersucht Othellos, von der späterhin Vorgänge aus Äufserungen seiner Gattin Desdemona appercipiert werden, die dem gesunden Sinn des Gatten nie Veranlassung zur Eifersucht gegeben hatten. Man denke ferner an den Verrückten, bei dem ein anderes Ich an die Stelle des gesunden Ich gerückt ist, hier apperzipiert dieses nun herrschende Ich noch ganz vollkommen, freilich sind die Apperzeptionen falsch, da die apperzipierenden Vorstellungen falsche waren. Endlich denke man an die vielfach vorkommenden falschen, ungenauen, unvollkommenen Apperzeptionen; von ihnen allen kann man nicht behaupten, dafs sie der Wirk-

lichkeit entsprechend seien. Demnach halten wir die angegebenen Bestimmungen nicht für genügend als differentia specifica von dem Phantasiebegriff.

2. ist auffällig die Bestimmung: bis schliefslich das aus der Verschmelzung beider entstandene Gebilde sich organisch dem Seeleninhalte einfügt. — Das ist weiter nichts als eine Phrase.

II. Wesen der Apperzeption.

1. Unter dem Teil Entstehung der Apperzeption werden die Bedingungen erörtert, unter welchen eine Apperzeption zustande kommt, und zwar 3, nämlich

1. dafs das Vorhandensein verwandter Vorstellungen in der Seele die erste Bedingung sei;
2. sorgfältige Durchbildung und Gliederung des ganzen Seeleninhaltes;
3. die Beschaffenheit der zu apperzipierenden Wahrnehmungen.

Auch hier ist einige Unklarheit zu finden. So bringt der Verfasser unter den 2. Punkt, Durchbildung und Gliederung des ganzen Seeleninhaltes, die apperzipierende Aufmerksamkeit.

Der Begriff der Aufmerksamkeit als das dauernde Festhalten apperzipierender Vorstellungen zu dem Zwecke, neue Wahrnehmungen zu machen, »die Konzentration des Bewufstseins« ist zu eng; denn hierunter kann nur die willkürliche Aufmerksamkeit verstanden werden; apperzipierende und sinnliche Aufmerksamkeit sind ausgeschlossen.

2. Was über den Verlauf der Apperzeption, d. h. über den stattfindenden Hemmungsprozefs, gesagt ist, kann als gelungen bezeichnet werden.

3. und 4. Was unter Wirkung und Bedeutung der Apperzeption gesagt ist, bezieht sich auf den Umfang des Begriffes. Es wird gezeigt, dafs die Apperzeption auf folgenden Gebieten stattfindet: Wahrnehmungen — psychische Begriffe — Urteile und Schlüsse — Gefühl- und Willensleben — Entstehung der Individualität — Kulturgebiet — politisches Gebiet — Verhältnis von Mensch zu Mensch in Familie und Freundschaft. — Es sind das genau dieselben Punkte, die in Langes Monographie ausgeführt sind. Merkwürdig ist, dafs der Verfasser hier auch als Beispiel für die Thätigkeit der Apperzeption bei Entstehung von Gefühlen dasselbe Beispiel hat, das Lange ausführt, nämlich von den sympathischen Gefühlen. Doch sind die Ausführungen dieses Teiles kurz und aphoristisch, dazu nicht genau genug formuliert. Als Beispiel möge hier dienen die Erörterung S. 24—25.

In seiner Examenarbeit konnte der Verfasser die betreffenden Teile nicht weiter ausführen; denn so viel uns bekannt, ist derartigen Arbeiten eine bestimmte Grenze nach Bogenzahl gesetzt. Doch wenn sich der Verfasser entschlofs, die Arbeit zu veröffentlichen, mufste er hier gründlicher und exakter verfahren. Es sind noch einige Stellen zu erwähnen.

Pag. 21. »Da wir mit unserem Auge nur Flächengebilde wahrnehmen, so müssen wir uns bei Körpern stets die 3. Dimension, die Tiefe, mit Hilfe der Apperzeption hinzudenken und dadurch unsere räumlichen Vorstellungen vollenden.« Dieser Satz ist nicht ganz richtig. Zunächst kann hier nicht von einem Hinzudenken die Rede sein; denn bekanntlich kommt die Raumvorstellung zustande durch Association von Gesichts- und Tastempfindungen, also ist alles Denken hier ausgeschlossen. Ferner kann hier auch nicht gedacht werden an die Entstehung der Raumvorstellung als solcher, sondern nur daran, dafs wir Wahrnehmungen objektivieren und projicieren auf Körper überhaupt.

Pag. 25. »Die praktischen Grundsätze oder Maximen sind das Ergebnis vieler sich ähnlicher Willensakte, deren gleiche Elemente sich verstärkten, indem sie das Widersprechende zurückdrängten. In Bezug hierauf spricht Herbart von einem »Gedächtnis des Willens«. Wenn der Verfasser hier nur von einem Gedächtnis des Willens spricht, so genügt das nicht; denn der Grundsatz käme dann nur infolge der Erstarkung des Willens durch

Wiederholung zustande. Wenn er hier im Gebiet des Willens den Apperzeptionsbegriff in Anwendung bringen will, dann mufs er notwendig alle 4 Begriffe der Herbartischen Reihe »Gedächtnis des Willens, Wahl, Grundsatz, Kampf« anführen.

Wenn wir hier nun noch ein Gesamturteil über den I. und II. Teil der Broschüre abgeben sollen, so müssen wir doch, wenn er auch zwar absolut nichts Neues enthält, aussprechen, dafs er zur Belehrung über den Apperzeptionsbegriff und den Apperzeptionsprozefs recht wohl dienen kann, wenn man es nicht vorzieht, lieber bei Lange (der auf die vorliegende Arbeit überhaupt viel mehr Einflufs hat, als für deren Selbstständigkeit und das damit verbunde Recht zur Veröffentlichung wünschenswert wäre) oder Volkmann nachzulesen, bei denen man auch ein wissenschaftliches Verfahren findet, das freilich dem Verfasser vorliegender Broschüre nicht zuerkannt werden kann.

Gehen wir nun zum III. Teil, dem pädagogischen über: Wichtigkeit der Apperzeption für den unterrichtenden Lehrer.

Zunächst wird die Wichtigkeit der Apperzeption noch einmal begründet, nachdem wir schon im vorangehenden Teile über die Bedeutung der Apperzeption gehört haben. Es werden 4 Gründe angeführt; nämlich

1. »Die Apperzeption zeigt dem Lehrer die Vorbedingungen, von deren Erfüllung das Gelingen alles Unterrichts abhängig ist.« Hier wird gezeigt, dafs aus der Apperzeption apperzipierende Aufmerksamkeit entstehe, daraus das Interesse. Ganz richtig. Schade aber, dafs der Verfasser gerade hier das Interesse pag. 32 als Mittel des Unterrichts, und nicht als Ziel des Unterrichts hinstellt.
2. »Die Wirkung der Apperzeption bei der Bildung und dem Gebrauche der Sprache begründet zum nicht geringen Teile ihre Wichtigkeit für den unterrichtenden Lehrer. Seite 33—34. Dieser Teil ist vollständig unberechtigt an dieser Stelle; denn so gut als er konnte hier auch die Wichtigkeit der Apperzeption für irgend einen andern Gegenstand, z. B. die Anschauung, dargelegt werden. Zudem ist dieser Teil recht schwach, denn eine folgerichtige Begründung wird nicht geführt, sondern einige diesbezügliche Beobachtungen werden aneinandergereiht und erklärt.
3. »Die Apperzeption ist überhaupt die beste Gehülfin des Lehrers, weil sie nach allen Seiten hin seine Arbeit fördert, erleichtert und entlastet.« Ist dieser Teil etwas anderes als die vorhergehenden beiden? Gewifs nicht, sondern er umfafst nur dieselben. Und die Ausführung dieses doch gewifs vielversprechenden Teiles? Auf einer Seite erfahren wir einige Phrasen und 3 Beispiele. Zum Beweis lese man Seite 36 bis 37 oben; besonders inhaltreich und gut ist der letzte Satz.
4. »Von dem Gelingen der Apperzeption ist endlich die ganze geistbildende und erziehende Wirkung des Unterrichts abhängig.«

In 28 Zeilen wird der Nachweis geführt. Man erwarte aber nicht eine genaue psychologische Beweisführung des oben genannten vielverheifsenden Satzes. Das Beste und als Beweis zu betrachten sind die Sätze über die Apperzeption als Quelle der Aufmerksamkeit. Die anderen Sätze aber gipfeln in der Phrase: »Nur der Unterrichtsstoff, der vom Schüler apperzipiert wird, kann wahrhaft erziehend wirken, nur ein solcher behält auch über die Schule hinaus für das spätere Leben Wert und Bedeutung.«

Warum hat hier der Verfasser nicht den Zusammenhang von Apperzeption und Erziehungszweck dargelegt?

Wir kommen nunmehr zu den Forderungen, welche die Apperzeption an den unterrichtenden Lehrer stellt.

Zunächst wird »eine genaue Kenntnis der im Kinde vorhandenen Vorstellungen verlangt.« Dieser Teil ist ganz gut ausgeführt. Ferner wird daraus mit Recht die Notwendigkeit der Heimatkunde abgeleitet als vorbereitender Unterricht für Geschichte, Geographie und Naturkunde und der Wiedemannsche Anschauungsunterricht abgewiesen. Merkwürdig, dafs der Verfasser nicht dazu gekommen ist, die Heimatkunde als Unterrichtsprinzip anzuerkennen. Seine Ausführungen Seite 41 lassen leicht jenen Schlufs zu; es hätte uns gefreut, ihn auch bestimmt ausgesprochen zu sehen.

Für den Religionsunterricht sollen auf der Elementarstufe die apperzipierenden Vorstellungen und Begriffe gewonnen werden, und zwar durch biblische Geschichte. Ist Religionsunterricht = Katechismusunterricht? Beginnt dieser schon im 3. Schuljahr? Bedürfen die biblischen Geschichten nicht auch apperzipierender Vorstellungen, um apperzipiert werden zu können?

Verfasser scheint hiernach auch die konzentrischen Kreise anzuwenden.

Hervorgehoben zu werden verdienten wohl die Bemerkungen betreffend Märchen und Robinson als Gesinnungsstoffe für das 1. und 2. Schuljahr. Wir lesen darüber Seite 42 »Wir haben uns bislang nicht überzeugen können etc.« bis Ende der Seite.

Wir treffen hier wieder einmal auf einen Angriff der beiden Stoffe derart, dafs man sie nicht betrachtet als Glieder der kulturhistorischen Reihe. Der Verfasser möge einmal von diesen Gesichtspunkten aus an die beiden Stoffe herantreten; wir glauben, dafs er sich dann von der Richtigkeit wird überzeugen können.

Wir hören ferner von dem Apperzeptionsprozefs beim 1. Sprach- und Leseunterricht; dann vom Anschlufs des Rechnens, der Raumlehre und des Zeichnens an die Heimatkunde, freilich nur in den ersten Schuljahren. Die gemachten Bemerkungen sind zwar sehr aphoristisch, aber doch zutreffend.

Der nächste Teil der Broschüre spricht von der Auswahl, Aufeinanderfolge und Verbindung des Unterrichtsstoffes in steter Berücksichtigung der Apperzeption.

Die Auswahl und Aufeinanderfolge geschieht nach konzentrischen Kreisen, eine Ansicht und ein Verfahren, das wir nicht teilen, da wir uns bei der Stoffauswahl nicht allein von der jeweiligen Apperzeptionsfähigkeit der Kinder, sondern vor allem von der Idee der kulturhistorischen Stufen leiten lassen.

»Die Apperzeptionsgesetze fordern auch die Verbindung der einzelnen Wissensgebiete untereinander.« Der Gedanke ist richtig. Merkwürdig ist jedoch wieder, dafs der Verfasser nicht die Konsequenzen daraus zieht und nun den allgemeinen Zusammenhang der Unterrichtsfächer aufdeckt und genau, wenn auch nur in Umrissen, fixiert. Wir erinnern z. B. an Heimatkunde und Geographie, Naturkunde und Rechnen etc. Wir haben die starke Hoffnung, dafs sich der Verfasser bald zur Zillerschen Konzentrationsidee bekennen wird.

Endlich spricht der Verfasser in dem letzten Abschnitte von dem Unterricht gemäfs der Apperzeption. Wieder führt der Verfasser ganz richtig die Forderungen aus, welche die Apperzeption an den Lehrer stellt. Er erkennt die Notwendigkeit, dafs der Schüler die apperzipierenden Vorstellungen in Bereitschaft haben mufs bei der Aufnahme des Neuen, aber er scheut sich, klar und deutlich auszusprechen, dafs der Begriff der Apperzeption bei der Behandlung eines neuen Gegenstandes 2 Teile verlange: eine Stufe der Vorbereitung (Analyse) und der Darbietung (Synthese). Doch müssen wir hervorheben, dafs die Seite 48 gegebenen Bemerkungen das Wesen der Vorbereitungsstufe nicht genau treffen. (Wir empfehlen zur Aufklärung hierüber: Wiget die 5 formalen Stufen, Chur.

Fassen wir unser Urteil über den pädagogischen Teil der Broschüre zusammen, so würde es lauten:

Die Ausführungen sind im ein-

zelnen meist richtig, die Beispiele treffend, doch mangelt dem Ganzen eine logische Gliederung. Wir würden empfehlen, den Teil über die Begründung der Wichtigkeit der Apperzeption für den unterrichtenden Lehrer ganz wegzulassen, da er ja in dem psychologischen mit enthalten ist. Und die Forderungen der Apperzeption an den Lehrer würden wir vielleicht nach folgender Disposition abhandeln.

1. Der Lehrer muſs eine genaue Kenntnis der apperzipierenden Vorstellungen seiner Schüler haben; darum ist ihm psychologisches Studium notwendig inmitten seiner Thätigkeit.

   Wie stellt sich zu diesem Punkte die einklassige, mehrklassige Schule und endlich die mit fortschreitendem Klassenlehrersystem?
2. Die Forderungen der Apperzeption an das Lehrplansystem und zwar
   a. bezüglich des Nacheinander — Propädeutik,
   b. bezüglich des Nebeneinander — Konzentration.
3. Die Forderungen der Apperzeption an das Lehrverfahren: Analyse und Synthese im Unterricht.

Zum Schluſs möchten wir noch bemerken, daſs die Broschüre uns als ein Produkt aus der Übergangszeit des Verfassers von der hergebrachten Pädagogik zu der Herbart-Zillers erscheint. Und wir wünschen, daſs sich der Verfasser noch zu letzterer durchringen möge, damit er dann die Wahrheiten derselben in festerer und bestimmterer Weise ausspreche als in der jetzigen Arbeit.

Jena.

A. Bär,

Mitglied des päd. Univ.-Seminars.

IV.

Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche. Von **Dr. Ernst Barth.** Leipzig, Georg Reichardts Verlag 1886. VII u. 167 S. Preis M. 3.

Die höchst beachtenswerte Schrift zerfällt in zwei Abschnitte. »Irrgänge« ist der erste überschrieben. In sechs Kapiteln führt der Verfasser uns durch das Dunkel der Gegenwart im allgemeinen, der Familie, der Schule, der Kirche, des Staates und des Partei- und Vereinswesens. Es sind gewissermaſsen Schnitte in das »wilde Fleisch« unserer modernen Gesellschaft. Sie werden Manchem weh thun, aber sie werden bei alledem doch vielen ernstlich Ringenden aus dem Herzen gesprochen sein. Ja mancher wird diese »Irrgänge«, welche die Gesellschaft wandelt, gleich dem Verfasser mit durchlebt haben, ohne daſs sie ihm bislang in dem Strome der Zeit und in dem Getöse des Weltgewühls als solche zum Bewuſstsein gekommen sind.

Düstere Blicke läſst der Verfasser uns thun in Familien, die in moralischer und religiöser Versumpfung dahin leben oder durch die Not da hinein gedrängt werden, und er klagt mit Recht: »Man vermiſst Veranstaltungen, welche solche Zustände zu verhüten vermöchten«.

Von der Schule sucht er nachzuweisen, daſs sie bei allem Ansehen, das sie genieſst, und trotz der ungeheuren Geldsummen, die besonders für die sogenannten »höhern Lehranstalten« geopfert werden, doch weit entfernt ist, ihrem obersten Zwecke, eine Stätte wahrer Charakterbildung zu sein, gerecht zu werden; daſs sie immer mehr von allen Lebensgemeinschaften, insbesondere von der Familie, sich loslöst, um in dieser Isoliertheit immer mehr zur Bedeutungslosigkeit herabzusinken. Das alte Wort: Non scholae sed vitae discendum habe noch nie eine solche Bedeutung gehabt, als in der Gegenwart.

Die Kirche wolle eine Veranstaltung sein, welche sich berufen und verpflichtet fühlt, das Reich Gottes zu begründen, und zwar im Himmel und auf Erden. Allein aus ihr sei die Kraft der apostolischen Zeit und der Geist der Reformation längst entwichen; ihre Ohnmacht sei offenkundig. Sie finde keine Mittel, um der Verderbtheit innerhalb der Ge-

sellschaft entgegenzutreten. An den tiefsten Schäden unseres Volkslebens, an dem grausen Elend, das in den Höhlen des Lasters wohnt, gehe die Kirche als solche teilnamlos vorüber. Was zur Linderung geschieht, werde privatim gethan und beziehe sich vorzugsweise darauf, die durch die Lässigkeit der Kirche entstandenen Gebrechen notdürftig zu verhüllen. Das deutsche Volk werde erst dann wieder gesund werden, wenn die Kirche sich aus ihrer unverantwortlichen Lethargie ermuntert, wenn sie statt Geplapper wieder Zeugnis, statt Maskerade religiöses Leben, statt Schein Wahrheit fordert. Weil sie ihre Macht, ihr Ansehen, ihren Einflufs verloren habe, so weist nicht blofs die Sozialdemokratie jede Beihilfe der Kirche auf die verächtlichste Weise von der Hand, sondern auch die Reichsregierung mit dem religiösgesinnten Kaiser an der Spitze habe sie bei allen sozialpolitischen Plänen, sogar bei der Sonntagsruh frage, vollständig unberücksichtigt gelassen.

Nicht minder wandele der Staat bedenkliche Irrwege. Nur ein freier, auf Selbstverwaltung und Selbstregierung ruhender Staat könne das christliche Gesellschaftsideal in sich ausbilden. Die Kraft eines jeden müsse im Staatsleben wachgerufen, aber auch die individuelle Freiheit in angemessenen Schranken gehalten werden. An diesem Geiste fehle es aber gegenwärtig. Die Bevormundungssucht nehme zu und darum werde auch durch die ausgezeichnete sozialpolitische Gesetzgebung die soziale Frage nicht gelöst werden. Denn ein menschenwürdiges Dasein würde der Arbeiter erst erlangen, Glück und Zufriedenheit werde in seiner Hütte erst einkehren, wenn dem Volke der Weg zur inneren und damit zur wahren Glückseligkeit gezeigt werde; wenn das Christentum alle Gesellschaftskreise, das ganze öffentliche und private Leben durchdringt und der Geist der Selbstregierung das ganze Volk wie die Einzelnen zur Selbständigkeit, zur innern Freiheit führe.

Ebensowenig sei von den politischen Parteien zu erwarten, weil sie alle ohne Ausnahme nach äufserer Macht streben, während die neue Welt allein auf den Gesinnungen zu beruhen habe. Auch von den andern freien Vereinigungen sei für die Lösung der sozialen Frage nicht allzuviel zu erhoffen. Die Freimaurerbrüderschaft verharre dem moralischen und sozialen Elend gegenüber in einer schlaffen Zurückhaltung und einer genügsamen Unthätigkeit. Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung sehe von allem, was die erste Jugendbildung betrifft, ab und baue darum ohne Grundlage. Die Verbessernng unserer kirchlichen Zustände sei eine der notwendigsten Aufgaben der Gegenwart; diese Gesellschaft versperre sich aber den Zugang zu allen solchen Bestrebungen dadurch, dafs sie alle kirchlich-religiösen Angelegenheiten ausdrücklich von ihrer Thätigkeit ausschliefst. Aus demselben Grunde könne sie den religiös-sittlichen Charakter des Einzelnen nicht so bilden, wie es das christliche Gesellschaftsideal verlangt. Dem Verein für innere Mission spendet der Verfasser das wärmste Lob. Allein gegenüber dem massenhaften sozialen und moralischen Elend, das uns umgiebt, sei seine Arbeit nur Flickerei und Stümperei und der Mühe und Opfer nicht wert, welche dafür dargebracht werden. Die Kirche sollte ihre Kräfte vor allem auf Heiligung des Familienlebens wenden und die Aufgaben, welche die kirchlichen Vereine zu lösen suchen, sollte Zweck und Aufgabe der Kirche selber sein. So lange unser Familienleben auf so morschen Stützen steht, die Kirche unfähig, der Staat auf verkehrten Wegen ist und das gesamte öffentliche Leben in Verbindung mit den vorhandenen sozialen Mifsständen jeder nachhaltigen Umgestaltung widerstrebt, so lange bleibe das Thun aller genannten Veranstaltungen wie Vereine ähnlicher Tendenz (Verein gegen Mifsbrauch geistiger Getränke, gegen Vagabundenwesen etc.) ja auch in vieler Beziehung das Bestreben derjenigen Vereine, welche, wie die verschiedenen pädagogischen Vereine, auf die Zukunft gerichtet

sind und das Heil der Menschheit in einer verbesserten Jugenderziehung suchen, eine Sisyphusarbeit im wahrsten Sinne des Wortes und es sei jammerschade um die viele Kraft, welche hierbei vergeudet wird.

In Summa: Der Mangel allen und jeden Zusammenwirkens habe unsere jetzigen trostlosen Zustände herbeigeführt; es gehe die Familie, weggedrängt von der Schule und ohne innige Beziehung zur Kirche, ihren eigenen Weg; wenig beeinflufst von der Kirche, gar nicht von der Familie, steht die Schule da, abgeschlossen vom Leben, dem sie doch vor allem dienen soll; ebenso wirkungslos sei die Kirche; an der Sklavenkette, die sie selbst sich geschmiedet hat, schleppe sie ein müdes Dasein dahin; sie können nicht leben, sie könne nicht sterben, ihr Einflufs sei nicht nennenswert; scheinbar kräftiger, wirkungsvoller stehe der Staat da, aber in seiner Abgeschlossenheit vermöge auch der wenig auszurichten für eine heilbringende Reform der Gesellschaft. Sollte darum eine solche Reform herbeigeführt werden, so müsse ein gesellschaftlicher Zustand geschaffen werden, der ein inniges Zusammenwirken aller einzelnen zur Pflege des irdischen Gottesreiches berufenen Faktoren ermöglicht; so müsse ein Gemeinschaftsleben hergestellt werden, das auf dem Prinzip der Durchdringung der verschiedenen Gesellschaftsfaktoren beruht, so müfsten wir zurückkehren zur alten apostolischen Christengemeinde, doch selbstverständlich zu einer solchen, die getragen wird von unserer vervollkommneten Einsicht in wirtschaftlicher und politischer Beziehung die so angelegt ist, dafs sie bei fortschreitender Erkenntnis wohl verbessert werden, aber nicht, wie ehemals, dem Untergange verfallen kann. Anfänge für ein solches christlich - soziales Gemeindeleben biete die Gegenwart dar in den Herrnhuter Brüdergemeinden.

Es ist bekannt, welche Anerkennung Goethe und Lessing den Brüdergemeinden zollen. Man scheint aber nicht genügend nachgeforscht zu haben, aus welcher realen Lebensquelle Schleiermacher seine erhabenen philosophisch-pädagogischen Ideen für Staat, Kirche, volkswirtschaftliches Verkehrsleben und Schule geschöpft hat; sonst würden verschiedene auf Schleiermacher fufsende sozial-pädagogische Reformen nicht versäumt haben, wie Barth auf die Herrnhuter Brüdergemeinden zu verweisen, als Mustergemeinden in vieler Beziehung. Weil Barth indes mit Schleiermachers Ideen nicht vertraut zu sein scheint — das Fehlen jeglichen Hinweises auf diesen Philosophen wäre sonst schwer zu entschuldigen —, so ist es doppelt interessant zu ersehen, wie dieselbe Sachanschauung, das Leben in den Brüdergemeinden, bei beiden ganz ähnliche Reformideen erweckt hat, trotzdem fast ein ganzes Jahrhundert zwischen ihnen liegt. Schleiermacher hat nämlich zwei Jahre in der Brüdergemeinde zu Niesky verlebt, und dieselben sind auf seine ganze Denkweise von so tiefem und nachhaltigem Einflufs gewesen, dafs er selber von sich bekennen mufs, er sei nach den Stürmen des Skepticismus wieder in allem ein Herrnhuter geworden, nur von einer höheren Ordnung. Schleiermachersche Grundsätze finden wir deshalb vielfach bei Barth wieder.

In dem zweiten Abschnitt des Buches, »Zum Ziele« überschrieben, schildert nun Barth ein Gemeindeleben, wie er es zur Lösung der aufgestellten Frage für notwendig erachtet. In sechs Kapiteln führt er uns vor: Die neue Gemeinde, die neue Gemeinde und die Familie, die Erziehungsgemeinde, die Kirchengemeinde, die Sozialgemeinde, die Provinzialgemeinde und der Staat.

Die Familie sei der Urgrund aller organischen Gebilde in der Volkspersönlichkeit. Hier müsse darum auch die Reform der Gesellschaft beginnen. Die Familie, wenn sie nicht geradezu allen Verkehr mit der Aufsenwelt abbrechen will, ist aber allen Einflüssen des öffentlichen Lebens ausgesetzt. Ihre Lebensbedingungen liegen darum in der Gemeinde. Die Reform der Gesell-

schaft müsse deswegen vollzogen werden durch Neubelebung und Veredelung des Gemeindewesens.

Barth unterscheidet streng zwischen der Sozialgemeinde, der Kirchengemeinde und der Erziehungsgemeinde. Jede habe ihre eigentümliche Aufgabe und bedürfe darum auch ihre besondere Verwaltung. Alle drei müfsten sich aber auf das Innigste durchdringen und darum müsse jede in den Verwaltungsorganen der beiden andern gebührend vertreten sein. Dafs der leidige Schulstreit, der nach den Windthorst'schen Prophezeiungen ja auch noch für die Zukunft der Wurm bleiben soll, welcher das Band der Einigkeit im deutschen Volke zu benagen hat, sich so aus der Welt schaffen liefse, liegt nahe für den, der das einsehen will. Es würde uns indes zu weit führen, das Verhältnis, die mannigfachen Beziehungen zwischen der Familie und diesen sozialen Gemeinschaften und zwischen letzteren unter einander auch nur zu skizzieren. Nur über die Idee der Erziehungsgemeinde seien einige Andeutungen gemacht.

Sie soll das Kind vom ersten Tage seiner Geburt bis zu der Zeit seiner Selbständigkeit, gleichviel ob es zur Zeit der Schulpflicht eine niedere oder höhere Schule besucht, im Auge haben. Ohne dem Heiligtume der Familie zu nahe zu treten, solle die Erziehungsgemeinde zunächst ihr Augenmerk auf eine zweckmäfsige Hauserziehung richten. Vom dritten Lebensjahre aber ab müsse der rein individuellen Erziehung im Elternhause eine gemeinsame im Kindergarten zur Seite treten, aus erziehlichen wie wirtschaftlichen Gründen. Der Kindergarten mufs jedoch nach Barths Meinung ein Glied in dem erzieherischen Gesamtorganismus der Gemeinde bilden, und zwar ein notwendiges. Dadurch wird er freilich ein wesentlich anderes Gesicht bekommen, als die landläufigen Anstalten dieses Namens es zeigen, so dafs mancher sich mit demselben befreunden dürfte, der ihm bislang nicht in allen Stücken zugethan gewesen. Gleich Fröbel wünscht auch Barth, dafs die erwachsenen Mädchen in demselben thätig sind.

Sehr ideal gehalten sind die Grundlinien, nach welchen die Schule der neuen Gemeinde sich aufbauen soll, und doch wird man gestehen müssen, dafs sie nur bei einem solchen Ausbau im vollsten Sinne des Wortes eine Pflanzstätte für religiös-sittliche Charakterbildung werden kann. Dafs eine Abteilung des Schulvorstandes, um nur eine Aufgabe der Schulverwaltung hervorzuheben, sich zu einem Schulschöffengericht organisieren soll, das über straffällige Vergehen, welche von Schulkindern verübt worden sind, zu entscheiden hat, ist zwar eine schon vor Jahrzehnten von Curtmann und von Dörpfeld wiederholt ausgesprochene Forderung, leider aber hat sie bis heute meines Wissens in keinem Staate Gehör gefunden, trotzdem die Mifsstände grell genug hervortreten. So können z. B. bei uns — und in anderen Staaten wird es ähnlich so sein — die Kinder unter zwölf Jahren einen Gassenbubenstreich nach dem andern verüben, ohne dafs jemand aufser den Eltern das Recht hätte, sie daran zu hindern, während die welche dieses Lebensjahr überschritten, deswegen alljährlich dutzendweise von der Polizei und dem Gerichte statt beaufsichtigt und gebessert — »verurteilt« werden.

Die Schule selbst müsse an Stelle der oft toten Bücherweisheit das Thun und Handeln, das Schaffen und Arbeiten in den Mittelpunkt stellen, damit der Zögling leben lerne. Barth verlangt deshalb, dafs neben dem Schulzimmer der Garten, der Tierhof und die Werkstatt, der Spaziergang und die Schulreise zur Geltung kommen, dafs die Schule das Streben, die sittlichen Ideen zur Verwirklichung zu bringen, durch tägliche Übung lebendig erhalte und sich nicht mit dem Unterricht und einem rein disziplinellen Verfahren zufrieden gebe, und dafs auch für die der Schule entwachsene Jugend nicht blos durch eine Fortbildungsschule für ihre intellektuelle Bildung, sondern auch für ihre moralische Entwickelung gesorgt werde.

Das in der Schule begonnene Werk des gemeinsamen Lebens und Strebens hat die Erziehungsgemeinde darum fortzusetzen durch Errichtung von Jünglings- und Jungfrauenvereinen. Dieselben müssen nicht Privat-, sondern Gemeindesache sein und unter unausgesetzter Beiligung von erwachsenen Gemeindemitgliedern oder deren Frauen stehen und die Aufgabe haben, neben der Ausbildung im Berufe eine edle Geselligkeit zu pflegen, sowie Denstleistungen vorzubereiten, die dem Leben der ganzen Gemeinde und der Nation zu gute kommen.

Endlich soll die Erziehungsgemeinde auch die Familie in ihrer Sorge für die auswärts weilenden unmündigen Glieder nach Kräften unterstützen und das Bewufstsein der Zusammengehörigkeit mit der Gemeinde so viel als thunlich aufrecht erhalten.

So habe in kleineren Kreisen, in enggeschlossenen Gemeinschaften, das gesellschaftliche Gottesreich seinen Anfang zu nehmen; aber nur in seltenen Fällen dürfte es ihm gelingen, sich darin zu vollenden, weil diese Gemeinden nicht allen Aufgaben gewachsen sind. Oft fehle es hier an Intelligenz, oft auch an äufseren Mitteln. Daher seien noch weitere Vereinigungen ins Leben zu rufen, solche, die mit einer gröfsern Fülle von Kräften versehen sind. Die »Sozialgemeinden« haben dazu bereits einen guten Anfang gemacht; sie haben sich bis hin zur Provinzialgemeinde zu gröfseren Verbänden zusammengeschlossen. Ähnlich so müsse auch das Erziehungs- und Kirchenwesen organisiert werden. Unter den verschiedenen höheren Aufgaben, welche Barth der provinziellen Erziehungsgemeinde zuweist, sei nur die Sorge für das höhere Schulwesen erwähnt. Wenn dasselbe nicht mehr Sache der gröfseren Lokalgemeinde bleibt, so könne u. a. auch dafür gesorgt werden, dafs dasselbe dem Lande gleichmäfsig zu gute komme und dafs Vorkehrungen getroffen werden, damit die Landbevölkeruug nicht mehr einen übermäfsigen Aufwand nötig hat, wenn sie ihren Kindern die Segnungen einer höheren Bildung zu teil werden lassen will.

Während nun so die Einzelgemeinde für den Untergrund des Erziehungswerkes, und die Provinzialgemeinde für den Mittelbau desselben sorgen soll, hält der Verfasser es für die Pflicht der durch Schul- und Kirchensynode beratenen Staatsgewalt, dem Ganzen die richtige Spitze zu geben und die obersten Erziehungsanstalten so zu gestalten, dafs von ihnen aus immer neue Antriebe ins Leben der Gesellschaft übergehen und diese damit stets von neuem vergnügt werde. Zu dem Zwecke bedürften die Universitäten einer durchgreifenden Reform, damit dort unsere künftigen Juristen und Ärzte, unsere Theologen und Schulmänner zu sittlich-religiösen Charakteren heranzureifen vermögen. Wie in der Einzelgemeinde so verlangt Barth auch im Staatsleben keineswegs die von den radikalen Parteien geforderte Trennung von Schule und Kirche und von Kirche und Staat. Eine solche Forderung erscheint ihm geradezu widersinnig. Doch müsse die Kirche sich selbst regieren und in Unabhängigkeit vom Staate erhalten werden, wie andrerseits auch dem Staate der Kirche gegenüber eine gleiche Unabhängigkeit zugesprochen werden müsse. Aber bei aller Selbständigkeit dieser Kreise dürfe es in einem Staate keine vaterlandslose Kirche geben, ebensowenig als sich der Staat vom ethisch-religiösen Geiste, der von der Kirche repräsentiert wird, loslösen und in seinem Bereiche Grundsätze zur Geltung oder Mittel zur Anwendung kommen sollten, die innerhalb der Kirche unmöglich sind.

Wir geben Barth Recht, es wird noch viel Wasser von den Bergen in unsere Ströme laufen müssen, bis wir zu solchen Zuständen gelangen, wie er sie herbeiwünscht. Er will sich darum auch begnügen, wenn der von der Unzulänglichkeit des bisher betretenen Weges überzeugte Leser die Notwendigkeit einsieht, dafs bei einer Reform der Gesellschaft mit der Reorganisation unserer Gemeinden begonnen werden mufs, und wenn er sich dazu entschliefst, an dieser

notwendigsten aller Arbeiten thatkräftig teilzunehmen. Denn »schon jetzt«, so heifst es S. 9, »kann man den dröhnenden Schritt der Arbeiterbataillone hören. Fahre so fort, und du wirst es noch erleben, dafs ein neuer Barbarensturm, diesmal aus dem Innern der Gesellschaft selbst, die Spitze der Civilisation, die Anfänge der Kultur, alles, was dir lieb und teuer ist, zerstört und verwüstet.« Neben den Tausenden und Abertausenden, welche unbedacht und unbesorgt auf den Wellen des Lebens dahin schaukeln, giebt es nicht wenige, welche den Abgrund sehen, dem wir zutreiben. »Aber indem sie ihren Weg davon abzulenken suchen, thun sie,« wie Barth meint, »den hundertsten Schritt, bevor sie den ersten gethan.« Er wünscht darum (S. VI), dafs sie die Gemeinde, in der sie leben, und zwar diese selbst, als den ersten Zielpunkt ihres Strebens ansehen. Hier sei der Anfang der Gesellschaftsreform, und hier auch ihr Endziel auf lange Zeit hin. Weiter hinauszublicken habe vorläufig nicht viel mehr als theoretische Bedeutung.

Barths Schrift ist eine ernste Bufspredigt, insbesondere an diejenigen gerichtet, welche in Schule, Kirche und Staat zur Mitwirkung an der Erziehung und Regierung der Gesellschaft berufen oder sich freiwillig daran beteiligen. Sie ermuntert aber auch, zu trachten und zu ringen nach dem Ideale des menschlichen Gemeinwesens, nach dem Gottesreiche auf Erden. Barth bekennt selbst, dafs sie manches harte Wort enthält, und er weiss sicher, dafs namentlich die »Irrgänge« ihm manche Anfeindung zuziehen werden. »Viel' Feind'«, wär »viel' Ehr'«. Das scheint aber der Schrift auf diese Weise nicht zu teil werden zu wollen. Denn seit dem Erscheinen derselben ist bereits eine geraume Zeit verflossen; aber wie viele Kirchen-, Schul-, belletristische, politische u. a. Blätter haben sie einer besonderen Besprechung oder auch nur einer Bekämpfung wert erachtet? »Wer glaubt unserer Predigt?« klagt ein Sozialreformer des alten Bundes. »Wer hört uns nur?« so mag Barth fragen. Würde Barth nicht unerschütterlich an eine bessere Zukunft, an das endliche Kommen des Reiches Gottes glauben, sondern dem Pessimismus huldigen, so würden, wenigstens aus Neugier, grofse Scharen des Volkes samt den tonangebenden modernen Pharisäern und Sadducäern seinen »Irrgängen« gerne lauschen. Oder würde die Schrift auch nur mit dem Strome irgend einer kirchlichen oder politischen Partei schwimmen, so würde sie ohne Frage bald von der einen auf den Schild erhoben und bald von der andern in den Staub getreten werden. Weil die rücksichtslose Wahrheit aber am allerwenigsten bei Parteien Herberge zu finden pflegt, so wird man sie hüben und drüben totschweigen, so lange es geht, trotzdem sie für jeden verständlich und auch in einem fesselnden Tone geschrieben ist und trotzdem sie noch obendrein, wenn auch auf Dörpfeld, Riehl, Wirth u. a. fufsend, in vielen Stücken mit Recht auf Originalität Anspruch machen kann. Man wird sie totzuschweigen versuchen, wie man Dörpfelds sozial-pädagogische Schriften, »Die freie Schulgemeinde« und die drei Grundgebrechen« Jahrzehnte lang totgeschwiegen hat und wie man die geistesverwandte Schrift von Pastor Zahn, »Die natürliche Moral christlich beurteilt und angewandt auf die Gegenwart in Kirche, Schule und innere Mission« (Gotha. Schloestmann 1881) totschweigt, eben weil gewisse Zustände in Kirche und Schule es nicht einmal vertragen können, dafs man an sie den Mafsstab der blofs natürlichen Moral legt, von der christlichen ganz zu schweigen.

Barths Ausführungen ergeben, dafs die Irrgänge der Gesellschaft zum grofsen Teile ihre Ursache in den mangelhaften Verfassungen der Social-, Kirchen- und Erziehungsgemeinden haben und dafs eine nachhaltige Sozialreform eine neue Ordnung des Gemeindelebens verlangt. Ziller behauptet nun zwar, dafs die Lehre von der Schulverfassung — oder besser: der Verfassung der Erziehungsgemeinden — an der Grenze des pädagogischen Gebietes liege und man scheint, wie fast alle

pädagogischen Lehrbücher bezeugen, den Ausbau derselben nicht für notwendig zu halten. Allein verwendet ein lebenskräftiger Staat nicht gerade die meiste Sorgfalt auf die Befestigung seiner Grenzen und auf die planmäfsige Pflege der guten Beziehungen mit den Nachbargebieten? Dafs gerade die Herbart-Zillersche Schule verhältnismäfsig viel in dieser Beziehung gearbeitet hat, soll nicht geleugnet werden. Demnach aber wollen wir die ernste Mahnung, welche Barth an den Verein für wissenschaftliche Pädagogik und an »fast alle unsere jetzigen Gelehrten richtet, nicht als eine unverdiente zurückweisen, wenn er S. 73 ff. sagt:

»Ist (auch) in hohem Grade zu wünschen, dafs sich diesem Vereine mehr Arbeiter anschliefsen und dafs die verschiedenen Seiten der Erziehung immer sorgfältiger ausgebaut werden, so wolle man doch nicht übersehen, dafs damit vorerst nur ein Regulator für die Praxis und, wenn diese eingetreten ist, nur eine Seite des christlichen Gemeinschaftslebens, nämlich die Jugenderziehung, gewonnen worden ist. Dabei bleibt noch ganz aufser Betracht, ob und wie die Familie eine rationelle Schulerziehung unterstützt und welche Stellung die Kirche, der Staat, das öffentliche Leben zur Schul- und Hauserziehung einnehmen. Die Faktoren, welche bei dieser Berechnung einzusetzen sind, können gleich Null sein oder gar als negative Gröfsen erscheinen, und dann ist alles Bemühen, mag es von der klarsten wissenschaftlichen Erkenntnis ausgehen, mag der wärmste Herzschlag es begleiten, vergeblich und für die Verbesserung des Menschengeschlechts ohne erhebliche Bedeutung. Wenn also jemand nichts weiter thäte, als sich mit den Aufgaben der wissenschaftlichen Pädagogik zu beschäftigen, wenn er es dabei versäumte, auch für Regeneration unseres kirchlichen, wirtschaftlichen und staatlichen Lebens einzutreten, so würde er bei aller Vortrefflichkeit seiner wissenschaftlichen Leistungen seiner Pflichten als Bürger des Reiches Gottes nur höchst unvollkommen genügen.«

Wir stimmen nicht allen Punkten der Barthelschen Kritik der modernen Gesellschaft, noch auch allen Einzelheiten seiner Reformvorschläge zu; aber in den Grundzügen werden die meisten Leser d. Z. gleich uns sich mit ihm eins wissen. Aufgabe der Zukunft dürfte darum für uns sein, durch genaue wissenschaftliche Prüfung der ältern Dörpfeldschen und der durch Barth vielfach erweiterten Theorie der Schulverfassung dieselbe ins Reine zu bringen, um alsdann mit aller Kraft ihre thatsächliche Verwirklichung zu erstreben. Es läfst sich nicht leugnen, zwischen der Schule und dem Leben in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat besteht in vieler Beziehung ein Zwiespalt oder doch wenigstens eine schädlich wirkende Abgeschlossenheit. Und in diesem Zustande liegt unseres Erachtens die noch heute nach 67 Jahren nicht ganz unberechtigte Klage Schleiermachers begründet.

»Es giebt uns manches eine traurige Ahndung über uns selbst. Seit fünfzig Jahren bemerkt man im Erziehungswesen lauter einseitige Neuerungen. Sollen wir daraus schliefsen, dafs unser gemeinsames Leben im Verfall sei? Es ist so. Doch leuchtet uns noch eine Hoffnung. Das Leben eines Volkes ist ein sehr langes, der Wechsel ist auch in seiner Blüte; und so können wir die Hoffnung haben, dafs nach dieser Zeit des Wechsels eine andere bessere Zeit in der Erziehung werde. Steigen können wir jedoch nur wieder, wenn wir zu einer festen Gestalt unseres Erziehungswesens gelangen. — — Aber dies kann nur geschehen auf dem Wege des vollständigen Beschauens, der genauen Theorie; denn wir sind schon zu alt, um einen andern Weg noch betreten zu können. Tritt die wahrhafte Besinnung noch eher ein, als die Symptome des Verfalls sich mehren, so können wir eine Regeneration hoffen.« Ein solches Beschauen kann unserer Meinung nach aber niemals zu dem in Lehrerkreisen

oft von uns vernommenen Rufe: »Los mit der Schule von der Familie, los von der Kirche, los von dem wirtschaftlichen Leben!« führen; das kann nur das Resultat ergeben, zu welchem auch Barth gekommen ist, dafs nur eine innige gegenseitige Durchdringung aller sozialen Gemeinschaften und ein selbstloses, von christlichem Geiste zeugendes Handinhandgehen eine friedliche Lösung der grofsen Lebensfragen der Gegenwart ermöglichen und das verfallene Gemeinschaftswesen neu beleben wird.

Jena.

J. Trüper.

Mitglied d. päd. Universit.-Seminars.

V.

Der Entwicklungsgang der Kirche Jesu Christi in Umrissen und Ausführungen für Religionslehrer, Seminaristen und Präparanden, dargestellt von Gustav Schäfer. Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne, 1887. 215 Seiten. brosch. 2 M., geb. 3 M.

Der durch mehrfache ähnlichen Zwecken dienende Schriften bekannt gewordene Archidiakonus und Rector der höheren Töchterschule in Langensalza hat es sich hier zur Aufgabe gestellt, den Volksschullehrern eine kurze Kirchengeschichte darzubieten, damit dieselben aus dem so gewonnenen reichen Schatz kirchengeschichtlicher Kenntnisse den Schülern mitteilen könnten, was not und nützlich ist, um der Jugend ihre Kirche selbst lieb zu machen und ihr das Verständnis der kirchlichen Gegenwart zu vermitteln. Dabei war es seine Absicht, nicht dürre Übersichten zu geben mit vielen Namen und Zahlen, sondern lebendige historische Bilder. Wir können es zugeben, dafs der Verfasser diese löbliche Absicht lobenswert verwirklicht hat; seine Kirchengeschichte liest sich behaglich und wirkt nicht trocken, sondern erwärmend. Auch macht sich nirgend ein überspannter Parteistandpunkt geltend; die Urteile sind mafsvoll und besonnen. So kann das Buch seinen Zweck recht wohl erfüllen und mag darum denen empfohlen werden, die einen nicht allzu kurzen und doch schlicht und warm geschriebenen Abrifs der Kirchengeschichte bedürfen.

Berka a/J. R. Bürkner.

D. Anzeigen.

Max Hesse's Lehrerbibliothek. Bd. VII: Die zweite Prüfung für Volksschullehrer. Ein Ratgeber für junge Lehrer, zugleich Vorschriften über einige Fachlehrerprüfungen und über die Prüfungen der Lehrer und Vorsteher an Taubstummenanstalten. Von G. Schumann. Brosch. 1 M., geb. 1,25 M. Im vorliegenden Schriftchen will der Verfasser den jüngeren Kollegen auf Erfahrung und amtliche Vorschriften gestützte Ratschläge geben zu einer zweckmäfsigen, nach allen Seiten hin eingehenden Vorbereitung, zu einer ordnungsmäfsigen und möglichst guten Anfertigung der schriftlichen Arbeiten und zu einer den Verordnungen entsprechenden Meldung zu der zweiten Prüfung. Das Buch unterscheidet sich von den meisten Schriften gleichen Inhalts dadurch, dafs die Fachlehrerprüfungen und die Prüfungen für Taubstummenlehrer berücksichtigt sind.

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

A. Abhandlungen.

Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.*)

Vom Herausgeber.

> Ein Entwurf zu einer Theorie des Lehrplans ist ein herrliches Ideal und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man mufs nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten. Nach Kant.

Es giebt Ideen, die, wenn sie in Erscheinung treten, noch eine gewisse Dunkelheit an sich tragen. Daher kommt es wohl, dafs ganze Generationen an ihnen vorübergehen, da man nicht weifs, was mit ihnen anzufangen sei. Ebenso bleibt manches, was vorleuchtende Geister Jahrzehnte lang vorher verkündigten, lange Zeit verborgen, ohne die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, selbst wenn die Ideen völlig klar und ausgereift sich darstellten. Wieder andere Ideen liegen gleichsam in der Luft, entstehen zu gleicher Zeit unter verschiedenen Nationen, werden zu gleicher Zeit von verschiedenen Männern auf ganz verschiedenen Wegen geboren. Und doch bleiben sie unbeachtet, bis nach und nach durch die Arbeit eines einzelnen oder durch das Mitwirken vieler die Idee aus dem Dunkel hervorgeholt und trotz mannigfachen Widerspruchs ausgebeutet wird. Endlich auch drängen sich dem Menschen Ideen auf, deren Wahrheit keineswegs so bewiesen, dafs sie als mafsgebende Prinzipien der Erkenntnis angesehen werden können. Und doch liefern sie die wirksamsten Anregungen zu immer neuem Nachdenken, zu immer neuen Anstrengungen, bis ihre Wahrheit ins hellste Licht gestellt, auch die vorurteilsvollsten Zweifler befriedigt. Dafs es sich nun mit der Idee der kulturhisto-

*) Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Zur pädagogischen Kritik von Dr. E. von Sallwürk. Langensalza, Beyer und Söhne 1887, 8°. 103 S. 1,20 M. — Vergl. zu der Abhandlung des Herausgebers nachstehende »Mitteilungen« No. 1 u. 2.

rischen Stufen, der ersten grundlegenden Idee der herbartischen Didaktik, so verhält, wird niemand verkennen. Jetzt, da man sich dem Ende des Jahrhunderts zuneigt, fängt man an, dieselbe in das Bereich wissenschaftlicher Bearbeitung zu ziehen. Ausgesprochen wurde sie schon am Anfang unseres Jahrhunderts. Aber wer achtete damals ihrer? Und doch konnte sie sich der Urheberschaft eines Kant und eines Goethe rühmen. Denn Kant*) warf die Frage auf: »Ob die Erziehung im einzelnen wohl die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen soll?« — und Goethe forderte geradezu: »Wenn auch die Welt im ganzen vorschreitet, die Jugend mufs doch immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.« **) Hunderte sind achtlos an dieser Idee vorübergegangen. Ist es doch oft schon gewesen, dafs das wahrhaft Neue und Keimfähige zunächst unbeachtet und unverstanden bleibt, da es meist in einer Form auftritt, die mehr von dem Ringen als der Vollendung zeugt. Manche haben sich vielleicht an der Idee als neuem, geistvollem Einfall erfreut — aber für ein Unterrichtsprinzip, für ein Unterrichtsprogramm im grofsen Stil hat sie keiner gehalten, bis Professor Ziller in Leipzig, durch Herbart angeregt, sie aufgriff und einen Unterrichtsplan nach ihr entwarf, welchem bei allen Mängeln, die erste Versuche, Ideen in die Wirklichkeit überzuführen, an sich zu tragen pflegen, nicht blofs Kühnheit nachzurühmen, sondern eine gewisse Genialität nicht abzusprechen ist. Wirklich birgt die Idee, welche mit dem Goetheschen Wort zusammenfällt, ein grofsartiges Programm für den erziehenden Unterricht in sich. Sie giebt uns ein festes Prinzip für das erste und höchste, was die allgemeine Didaktik bearbeiten mufs, für die Auswahl des Stoffes, dem gegenüber alle anderen bisher gültigen Grundsätze zurücktreten müssen. Denn das allgemein herrschende, das fachwissenschaftliche, beruht vorwiegend auf der Technik der Schere. Man nimmt die Stoffe, wie sie der Tradition gemäfs die Fachwissenschaft bietet, und schneidet je nach Laune und Willkür, mit gröfserem oder geringerem Behagen, keinesfalls geizend, die Portionen in den einzelnen Unterrichtsfächern zu, wie sie die jeweilige Schule, die jeweilige Klasse nötig zu haben scheint, um tüchtig satt zu werden. Wo aber Laune und Willkür herrscht, offene oder versteckte, kann man da von Wissenschaft reden? Diese verlangt Gründe; denn nur durch solche kann die Notwendigkeit der getroffenen Auswahl und der Aufeinanderfolge der Stoffe überzeugend dargethan werden. Wer freilich das Bedürfnis nach einer die Stoff-

*) Kant, Über Pädagogik. Ausgabe von Vogt, Langensalza, 1883, S. 64.
**) Eckermann, Gespräche mit Goethe. 4. Aufl. I, S. 206. Leipzig, 1876. Eine Zusammenstellung der hierher gehör. Litteratur s. am Schlufs d. A.

auswahl bestimmenden Idee nicht empfindet, wer sich bei dem Hergebrachten, dem Jahrhunderte lang erprobten, beruhigt; wer geneigt ist, den Schwerpunkt auch in dieser Angelegenheit in die persönliche Autorität zu verlegen, die da spricht: So wähle ich aus — und so ist es gut; wer also über den Individualismus mit seiner ungeschichtlichen Auffassung nicht hinauskommen kann — der mag leicht in Zweifel und Bedenken geraten und die Idee gar bald als einen schönen Traum verrufen. Um so inniger aber werden diejenigen an dem grundlegenden Gedanken festhalten, welche, von der Wahrheit und der Lebenskraft desselben überzeugt, nicht gleich zurückschrecken, wenn einzelne Hindernisse sich in den Weg stellen, vielmehr denselben mit Eifer und Konsequenz verfolgen, bis auch die letzten Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt und alle Zweifel und Bedenken siegreich aus dem Felde geschlagen sind. Denn die Idee ist uns zugleich ein Ideal geworden, da sie in uns Gestalt gewonnen, da sie aus einem abstrakten Gedanken ein Gegenstand des Gefallens wurde und für unsern Willen als ein Ziel des Strebens sich darstellte. Darum lassen wir nicht locker in dem Bemühen, auch hier dem Ideal uns zu nähern. Freilich ist solche positive Arbeit schwieriger als die Negation, die in dem Buch des Herrn von Sallwürk mit allerlei Bedenken und Zweifeln sich verbindet. Die Kritik begrüfsen wir nur dann, wenn sie auf wunde Stellen aufmerksam machen und durch ihre eingehende, sachliche Darlegung zu erneuten Untersuchungen auffordern kann. Allerdings war dies in dem vorliegenden Fall kaum nötig. Denn wer mit der Ausgestaltung der ersten grundlegenden Idee der allgemeinen Didaktik beschäftigt ist, weifs sehr wohl, wie viel noch zu thun ist, welche Aufgaben des rüstigen Arbeiters auf diesem Felde noch harren.

Vor allem wird es sich darum handeln, die Idee selbst so klar. als möglich auseinander zu legen. Hierbei tritt uns nun der Begriff der Kultur entgegen, welcher zunächst bestimmt werden mufs.*) Die Kultur umfafst das gesamte Gebiet menschlicher Arbeit, alles, was Menschen je empfanden, erfuhren, erdachten und versuchten auf dem Gebiet der Geistes- wie der Naturwissenschften: Ein ungeheuerer Schatz, den die Menschheit bis jetzt aufgehäuft, den ins Unermefsliche zu vermehren sie Tag für Tag sich anschickt, um ihre Macht über Natur- und Menschenleben fortwährend zu steigern. In diesen gewaltigen Strom, der in seiner Tiefe nur ein einziges Geschehen zeigt, während auf seiner Oberfläche die mannigfaltigsten Strömungen neben einander, oft Strudel und Wirbel erzeugend und sich gegenseitig einengend, dahinschiefsen — wird

*) Vergl. die höchst anregenden Untersuchungen von Prof. Dr. R. Eucken, Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart. Leipzig 1878, S. 185 ff. S. Dörpfeld »Grundlinien einer Theorie des Lehrplans« und »3 Grundgebrechen«.

der werdende Mensch hineingestellt mit der harten Forderung, die Kräfte desselben sich zu eigen zu machen, um wiederum die Kraft des Ganzen zu vermehren. Erscheint dies nicht unmöglich oder wenigstens überflüssig? Erlafst ihm doch die saure Arbeit, im Schweifse seines Angesichts den Schatz zu gewinnen, oder begnügt euch damit, ihm einen Teil derselben — welchen er gerade will — sich anzueignen! Es ist nicht möglich. Aus dem Paradies vertrieben, heifst es nun arbeiten, den verzehrenden Drang stillen und beschwichtigen im Bewufstsein, als ein Glied des ungeheuern Organismus, als ein Ring in der unermefslichen Kette, dem Fortschreiten des Ganzen zu dienen. Dies wird um so wirkungsvoller geschehen, je eindringender der Mensch die bisherige Entwicklung überschaut, je genauer er die Kräfte kennen lernt, die oft geheimnisvoll und den Blicken der Masse verborgen in der Tiefe wirken. Damit der einzelne nun dies rasch und sicher könne, damit er ohne langes Schwanken wisse, wo er mit seiner Arbeit einzusetzen habe, so könnte man wohl meinen, dafs man mit rascher Hand die Ergebnisse der Arbeit dem Zögling überliefern solle. Wollte man dies thun, wollte man den ganzen Gewinn der bisherigen Kulturarbeit einfach dem jungen Nachwuchs konzentriert darbieten, so würde man nur zu bald erfahren, dafs damit nichts erreicht wird. Nicht der Besitz ist es ja, der hier eine Rolle spielt, sondern die lebenspendende Kraft, welche aus dem Erwerb der geistigen Erbschaft, die uns von den Vätern überkommen, entspringt und die dann das Fortarbeiten auf dem gelegten Grunde gewährleistet. Dem Werden der Kultur mufs also der werdende Mensch nachgehen, oder er wird niemals ein mit vollem Bewufstsein in die Arbeit der Gegenwart eingreifendes Glied der menschlichen Gesellschaft sein können.

Bis zu diesem Punkte der Untersuchung wird wohl kaum ein Widerspruch erhoben werden. Nur das eine wird man wohl entgegenhalten, dafs bei der fortgehenden Steigerung und Mehrung des Kulturinhalts das Gesamtgebiet ein so ungeheueres werde, dafs man nicht mehr imstande sei, alle Seiten desselben für den werdenden Menschen zu berücksichtigen, dafs man daher genötigt werde, einige Gebiete der menschlichen Arbeit besonders hervorzuheben, andere aber der Vergessenheit — oder doch nur dem Interesse einzelner weniger zu überlassen. Hierauf beruht der Streit, der in der Gegenwart so heftig entbrannt ist, der in dem Aufschwung der Naturwissenschaften seinen tiefsten Grund hat und die ganze Kulturarbeit der Gegenwart zu Gunsten dieses einen Arbeitsgebietes verschieben will.*) Wir halten dagegen daran fest, dafs, wenn wir das Wachsen der Kultur als ein einziges Geschehen auffassen, jedes einseitige Zurückdrängen einer ihrer Hauptseiten, jedes einseitige Hervorheben

*) W. Preyer, Naturforschung und Schule. Stuttgart 1887.

anderer, von einem wesentlichen Mangel in der Bildung der Gesamtheit begleitet sein mufs, welcher dem kontinuierlichen Fortschritt die gröfsten Gefahren bereiten kann. Also nicht in mehr oder minder willkürlichem Wegstreichen von Bildungselementen, die als integrierende Bestandteile der Kultur Jahrhunderte lang sich erwiesen haben, nicht in chirurgischen Operationen kann die Lösung gefunden werden, sondern allein in der Konzentrierung, in der Zusammendrängung des Weges, auf welchem wir die Bildung des Ganzen nachahmen wollen. (S. Dörpfeld, 2 dringl. Reformen.)

Aber wer zeigt uns diesen Weg? Die wissenschaftliche Didaktik. Und wie findet diese ihn? Indem sie den Spuren der menschheitlichen Entwicklung nachgeht. Der menschheitlichen? Wo findet sich denn die Menschheit, deren Aufsteigen den Bildungsgang des Zöglings determinieren soll? Dieselbe als etwas aufser und über den Völkern Gedachtes existiert doch so wenig, wie eine universelle Kultur. Und doch redet Goethe von einer »Weltkultur«, deren Träger die Menschheit sein müfste, in welcher die Ergebnisse der Bildungsbestrebungen der einzelnen Völker zusammengefafst erschienen. Dem kosmopolitischen Sinne des Goetheschen Zeitalters und dem universellen Geiste des grofsen Dichters lag der Begriff einer »Weltkultur« näher, als der neueren Zeit, einer Epoche nationalen Aufschwunges und einer nur zu grofsen Auseinanderlegung der Wissenschaften. In der praktischen Werkstatt der geschichtlichen Arbeit ist das, was Schlözer theoretisch begründete, was von Kant, Schiller, Herder, Schlosser als universalgeschichtliche Aufgabe verstanden und entwickelt wurde, zumeist über Bord geworfen worden.*) Nun hat es den Anschein, als ob der veraltete, ursprünglich der Bibel entnommene, vom Christentum verschärfte Irrtum über den Begriff der Menschheit, nachdem er in der Geschichtswissenschaft verlassen, in der Didaktik von neuem aufleben solle. Doch ist das nicht der Fall. Denn dies Ziel, die Menschheit in dem ganzen Umkreis ihrer Thätigkeit, in dem ganzen Umfang ihres Könnens, Wissens und Schaffens zu erfassen und in konzentrierter Gestalt der heranwachsenden Jugend zu übermitteln, kann doch nur als frommer Wunsch betrachtet werden, dessen Verwirklichung ein Sterblicher niemals zu erreichen imstande sein wird. Daher wird man es auch niemals als Ziel des Unterrichts aufstellen können. Unser Ziel ist ein viel greifbareres. Der Aufbau nach kulturhistorischen Stufen bewegt sich durchaus innerhalb des nationalen Rahmens. Die Wendepunkte in der Entwicklung der deutschen Kultur, diese sind es, welche von unserm Zögling durchlaufen werden sollen. Indem er die Ergebnisse der einzelnen Bildungsperioden verfolgt und

*) O. Lorenz, die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben. Berlin 1886, S. 38.

zwar so, dafs er von den einfachsten Gestaltungen zu den späteren verwickelteren fortschreitet, durchlebt er von neuem die Gesamtentwicklung nach ihren Hauptwendepunkten in sich. Und hierzu leitet uns auch die schon berührte Betrachtung, dafs unser Zögling befähigt werden soll, nach seinen Kräften an der gemeinsamen Kulturarbeit dereinst sich zu beteiligen. Denn ein echtes Kulturvolk erhält nicht nur, wie ein echter Haushalter, die Ergebnisse früherer Arbeit, sondern sucht diese nach allen Seiten hin zu ergänzen, zu steigern, zu mehren. Aber immer kann der Zögling nur zu der auf dem Boden eines bestimmten Volkstums erwachsenden Kultur hingeführt werden, in das er selbst durch Geburt, Sprache und Sitte hineingestellt ist. Die Aufgaben der Menschheit verschwinden vor seinen Augen; sie gleichen phantastischen Nebelgebilden, die, wenn man sie greifen will, in nichts zerrinnen. Nur insoweit verläfst die Bildung des Zöglings den vaterländischen Boden, als die Kultur des Volkes selbst auf fremde Einflüsse hinweist, unter denen sie sich entwickelt hat. Wer sich des nationalen Kulturgehalts der Gegenwart voll und ganz bemächtigen will, um an der Mehrung desselben selbstthätig teilzunehmen, dem kann der lange Weg nicht erspart werden, auf welchem man zur gegenwärtigen Höhe stieg. Denn diese erreichen wir Menschen nicht im Flug, sondern wir erobern sie in langsamem, mühsamem Anstieg. Nun können wir uns nicht rühmen, dafs unsere Kultur gleich einer Pflanze aus eigenem Keime allein entsprossen, aus eigener Triebkraft allein emporgewachsen sei. In die religiöse Entwicklung griff das Christentum als etwas von aufsen Gebrachtes ein und es dauerte Jahrhunderte, bis eine völlige Verschmelzung des christlichen und des germanischen Geistes stattfand; die ästhetische Ausbildung aber in weiterem Sinne wurde und wird durch das Einströmen der antiken Kultur sowohl, wie moderner Bildungsfaktoren gefördert. Namentlich kann das Aufblühen von Kunst und Wissenschaft bei uns nicht verstanden und recht gewürdigt werden, ohne Vertiefung in die Quellen, aus denen unsere Vorfahren geschöpft, um durch Verarbeitung und Durchdringung mit nationalem Geiste das Fremde zum Eigentum des eignen Volkes zu gestalten und so dieses selbst immer höheren Stufen zuzuführen. Bekannt ist, wie die römische Kulturwelt die germanische beeinflufst hat und wie daher auch das Vorwiegen des Lateinischen in unseren Gymnasien bis auf diesen Tag zu erklären ist. Aber die römische Kultur war keine originale; sie stand auf den Schultern der griechischen und konnte an innerem Wert niemals die Lehrerin erreichen. Trotzdem blieb das Römische bis jetzt vorherrschend. Klopstocks Wort:

Die Römer sind es euch, die Griechen lafst ihr liegen;
Ihr nehmt das Ei und lafst die Henne fliegen —

blieb unbeachtet; ebenso Schillers und Goethes Bestrebungen, das Griechentum ohne Vermittlung durch das römische Wesen zu erfassen; endlich die zahlreichen Anstrengungen bedeutender Männer, der griechischen Kultur den Vorrang in dem Bildungsgang unserer Jugend zu sichern.*) Die Macht der Gewohnheit und der Tradition erwies sich auch hier stärker, als die Macht, welche bessere Einsicht gewährt. Wir schöpfen letztere aus der Idee der nationalen Kulturstufen, versuchen von hier aus den Lehrplan zu gestalten und eine Stufenleiter auszubilden, an welcher man zugleich, wie an einem Kulturmesser, den Gang rein menschlicher Entwicklung überhaupt wahrnehmen kann.**)

Dies letztere aber wird dadurch möglich, dafs unser Volk mit seiner reichen Kulturentfaltung bestimmte Phasen in der Entwicklung anderer Völker psychologisch nachbilden kann. Das war es auch, was Goethe in den Gesprächen mit Eckermann vorschwebte.***) Bestimmte Phasen in der Entwicklung der Völker kehren bei allen wieder, geradeso wie es bei der Entwicklung der Individuen der Fall ist. Und wie die Individuen hinsichtlich ihrer geistigen Bildung sehr verschiedene Stufen erreichen, so zeigen auch die Völker sehr verschiedene Höhepunkte in ihrer Entwicklung. Aber so verschieden im einzelnen dieselben nach Höhe und Tiefe sein mögen, so giebt es doch bei allen Kulturvölkern und bei allen höherstrebenden Individuen bestimmte, immerwiederkehrende typische Züge, welche bei allen zu gewissen Zeiten mit gewisser innerer Notwendigkeit hervortreten, bald stärker, bald schwächer — bald deutlicher, bald dunkler.

So fester Ergebnisse, wie die Naturwissenschaften sie mittelst der Induktion aufweisen können, können wir freilich auf diesem Gebiet uns nicht rühmen. Aber zweifelsohne erscheinen Entwicklungshöhen, über welche niedrigstehende Völker nicht hinausgekommen sind, bei dem höher kultivierten Volke als Durchgangsphasen — so gut wie bei den einzelnen Individuen der geistig Hochstehende bestimmte Stadien unter sich sieht, die er längst verlassen, durch die er aber naturgemäfs kommen mufste. Daher ist der Vergleich mit der Entwicklung der höheren Klassen in der tierischen Welt hier sehr wohl heranzuziehen und mehr als ein Analogieschlufs — worauf Willmann im Anschlufs an Lilienfeld schon hingewiesen hat.†) Indem das Individuum in den Jahren

*) S. Brzoska, 2. Aufl. Anm. 17, 18, 21. Leipzig 1887.

**) Herbart, Werke ed. Willmann I, 89. II, 464.

***) Vergl. V. Hehn, Gedanken über Goethe. Berlin 1887, Seite 209

†) Willmann, Didaktik I, S. 73, (Lilienfeld) Gedanken über die Sozialwissenschaft der Zukunft. 1873, Mitau, I, 251 u. 274. Herr O. W. Beyer, den Herr v. S. auf Seite 73 ff. bekämpft, führt seine Verteidigung selbst. (S. Mitteilungen No. 1.) Herr Direktor Dr. Staude wird seinen gegenwärtigen Standpunkt in dieser Angelegenheit im nächsten Heft der Studien darlegen.

der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchläuft, die sein Volk im Laufe von Jahrhunderten unter Mühsal und Kampf durchschritten hat, wiederholt es zugleich in sich psychologisch die Entwicklung anderer Völker, wie in der Tierwelt in den embryologischen Zuständen des höher entwickelten Individuums sich die in den Klassen fixierten Formen wiederspiegeln. In historischem Sinne genommen reden wir also von Kulturstufen des eigenen Volkes — in psychologischem Sinne aber von Kulturstufen der Menschheit. Beide berühren einander, denn in den historisch-nationalen Typen kehren in psychologischem Sinne die menschheitlichen wieder. In diese beiden Bahnen ist die Entwicklung unserer Jugend gespannt. Sie richtig abzustecken, sie im Geiste des idealen Erziehungszweckes klar zu bestimmen und den verschiedenen Bildungsschichten des Volkes genau anzupassen — dies ist die Aufgabe der wissenschaftlichen, vom Individualismus abgelösten Didaktik. Wie schwierig dieselbe ist, mag daraus ersehen werden, dafs nach der stofflichen Seite hin die Idee der kulturhistorischen Stufen Natur- und Menschenleben umfafst und dafs es gilt, die natürliche und die geistige Entwicklung fortwährend zusammen zu stimmen, und dabei die verschiedenen Richtungen innerhalb der letzteren, die religiöse, die ästhetische im weiteren Sinne, und die rein intellektuelle Hand in Hand gehen zu lassen. Inbezug auf die psychologische Seite aber handelt es sich darum, den jeweiligen Apperzeptionstufen nachzugehen, um ihnen die kongenialen Stoffe zuweisen zu können. Eine schier unabsehbare Arbeit, zu welcher eindringende Vorarbeiten geschichtsphilosophischer, naturwissenschaftlicher und psychologischer Art gehören. Gern wollen wir zugestehen, wie wir es immer schon gethan haben, dafs die bis jetzt auf Grund solcher Arbeiten vorgelegten Lehrpläne höchst unvollkommen und einer fortwährenden Verbesserung fähig sind. Es ist eine der wichtigsten Aufgaben des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, gesicherte Grundlagen für die Ausarbeitung der Lehrpläne zu schaffen; und er wird an dieser Aufgabe so lange festhalten, bis nachgewiesen wird, dafs die grundlegenden Ideen, wenn auch ein geistvoller Einfall, doch nur trügerische Hoffnungen wecken, also für die Unterrichtsarbeit unserer Schulen nicht wirksam gemacht werden können.

Und man wird diese Idee umsoweniger fallen lassen, als sie zugleich die Lösung der Konzentrationsfrage herbeizuführen vermag. Giebt man die Kulturstufentheorie auf, so wird dadurch auch der Konzentrationsidee alle Kraft und alle Wirksamkeit genommen und die Formalstufentheorie zum Mechanismus herabgedrückt. Die Konzentrationsidee ist gegenwärtig ohne Zweifel nach den Arbeiten des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (und nach mehreren Ausführungen in den »Schuljahren«) in einer Umgestaltung begriffen, welche das Fehlerhafte an ihr beseitigen, alle äufserlichen Anknüpfungen bei

Seite schieben und eine vertiefte Auffassung herbeiführen will. Dies rührt ohne Zweifel daher, dafs man der Idee des kulturhistorischen Aufbaues unseres Lehrplans weiter nachgegangen ist. Der Zusammenhang der kulturhistorischen und der Konzentrationsidee ist ein so inniger, dafs letztere ohne erstere nicht zu voller Wirksamkeit gebracht werden kann. So rühren auch alle Fehler in der Ausführung des Konzentrationsgedankens bei Ziller von seiner einseitigen Auffassung der Kulturstufenidee her. Indem Ziller den Aufbau nur nach der ethisch-sozialen Seite hin ins Auge fafste, also mit der Idee nicht vollen Ernst machte, mufsten alle übrigen Bildungselemente mehr oder weniger willkürlich dem Hauptstoffe eingefügt, mehr äufserlich angeklebt, als innerlich verbunden erscheinen, trotz der eingehenden Vorschriften, welche das Leipziger Seminarbuch im Jahrbuch 1874, S. 117 f. brachte. Und dies fühlen auch viele, die dem Zillerschen Lehrplan nahe stehen, sehr deutlich heraus, ohne doch den Punkt zu finden, wo der Hebel angesetzt werden mufs, um mit einem Male von aller Klebarbeit in Sachen des Lehrplans befreit zu werden. Dies geschieht durch die Forderung, dafs auf jeder Stufe, welche der Lehrplan festsetzt, ein Kulturbild entworfen werde, zu welchem jedes Fach, die verschiedenen kulturellen Bestrebungen des Volkes widerspiegelnd, seine eigentümliche Farbe beiträgt. Hierdurch wird am besten die Vermischung der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse vermieden, welche nur zu sehr geeignet ist, alles Interesse zu ertöten. In diesem Sinne sind die Arbeiten von Beyer und Menard aufzufassen.*) Dem aufmerksamen Leser kann es nicht entgehen, wie nahe die beiden Aufsätze innerlich verwandt sind und wie beide auf dem gleichen Wege auch zu dem gleichen Ziele hinsteuern, zusammentreffend mit dem Grundsatz Spencers, dafs die Entstehung des Wissens im Individuum denselben Lauf befolgen mufs, wie die Entstehung des Wissens im ganzen Menschengeschlecht.**) Nur ist den gen. Herren nicht die Anhäufung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten Selbstzweck, sondern sie ordnen streng ihren Gang dem obersten Erziehungszweck unter und reihen ihr Fach, welches nach kulturhistorischen Beziehungen vorwärts schreiten soll, zugleich den übrigen Fächern ein. Beide wollen zu dem geistigen Bild einer Epoche das zugehörige Bild einesteils der ästhetischen Entwicklung, und andernteils der wirtschaftlichen Kultur hinzufügen. Sowohl die erstere, wie die letztere wird dadurch in enger sachlicher Beziehung zum historischen Unterricht gehalten, insofern die gen. Gegenstände (Zeichnen und Naturkunde) den Kulturfortschritt nach der ästhetischen und nach der materiellen

*) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1887.

**) H. Spencer, Die Erziehung u. s. w. Übersetzt von Schulze. Jena, S. 119.

Seite innerhalb derselben Epoche nachweisen. Hierdurch ist von vornherein die Gefahr ausgeschlossen, dafs jedes Fach im Unterricht wie sonst seine eigenen Wege gehe. Allerdings mufs die Kunst des Pädagogen nun hinzutreten, welche darin besteht, die einzelnen Fächer auf ein Tempo zu stimmen, damit nicht das eine dem andern voraufeile und die Reinheit der Stimmung, die Geschlossenheit des Gedankenkreises authebe. Denn nicht eine Zickzacklinie darf der Gang der einzelnen Fächer darstellen, sondern der ideale Durchschnitt mufs sich immer auf einer geraden Linie bewegen, auf der die einzelnen Bildungselemente neben einander liegend in gleicher Richtung geeint sind. Die Arbeiten von Beyer und Menard sind daher freudig zu begrüfsen und es ist nur zu wünschen, dafs die übrigen Fächer, Geographie u. s. w., ebenfalls in gleicher Weise monographisch bearbeitet werden. Auf Grund solcher Arbeiten wird sich der Lehrplan der Zukunft auferbauen. Je reiner derselbe die kulturhistorische Idee nach allen ihren Beziehungen widerspiegelt, desto gesunder, desto naturgemäfser wird sich unsere Erziehung gestalten. Ziller ging, wie schon hervorgehoben, nur einer Seite der Entwicklung nach, nämlich der ethisch-sozialen. Und sofern diese Reihe die tonangebende, die bestimmende in der Erziehung sein mufs, hatte er gewifs Recht, sie zu erst ins Auge zu fassen. Überdies dürfte hier ein Widerspruch gegen die Parallelisierung i. a. nicht erhoben werden. Denn es ist unbestritten, dafs wie in dem geschichtlichen Verlauf die sittlichen Ideale sich wandeln und steigern — wie weit stehen z. B. die Ideale, welche in den Tagen der Kreuzzüge und die im Jahrhundert der Reformation und die im Zeitalter Rousseaus von einander ab — so auch im einzelnen Menschen sich seine Ideale mit den Stufen seiner sittlichen Entwicklung wandeln und steigern.*) Inbezug nun auf die Ausarbeitung im einzelnen, auf die Anwendung dieser Thatsachen im Lehrplan der verschiedenen Schulen läfst sich gewifs verschiedener Meinung sein. Und so wird auch gegen die Zillersche Darlegung der Stufen innerhalb der Volksschule manches sich einwenden lassen. Es ist leicht ersichtlich, dafs Ziller bei Aufstellung dieser Reihe (vom 3.—8. Schuljahr) ausging von der historischen Entwicklung des Christentums, indem er die alttestamentliche Stufe (Patriarchen, Richter, Königszeit) dem Leben Jesu voranschickte, die Apostelgeschichte und die weitere Ausgestaltung der christlichen Lehre im luth. Katechismus aber nachfolgen liefs. Den Fortschritt der ethisch-sozialen Entwicklung, welche die religiöse zugleich in sich schliefst, glaubte er nun in der Einzelentwicklung wiederzufinden. Darnach kehrte er die Reihenfolge um und befolgte denselben Gang der Betrach-

*) Gerok, Illusionen und Ideale. Stuttgart 1886, Seite 23 f. Ziller, Ethik S. 4. Das ethische Evidenzurteil wird selbstverständlich von dieser Entwicklung nicht berührt.

tung, wie er ihn bei der Begründung der Stoffe für das erste und zweite Schuljahr für richtig befunden hatte. An die Spitze stellte er den Nachweis der kindlichen Apperzeptionsstufen hinsichtlich ihrer ethischen Bestimmtheit und meinte nun, dafs dieser normalen Entwicklung des kindlichen Geistes die angegebenen historischen Entwicklungsstufen zu entsprechen schienen.*) Während er die Stoffe der beiden ersten Schuljahre mit wissenschaftlicher Exaktheit bestimmen wollte und hinsichtlich der Märchenstufe unstreitig bestimmt hat,**) wollte er also vom 3. Schuljahre ab den Parallelismus beider Reihen mit absoluter Gewifsheit nicht festsetzen. Seine Ausführungen erscheinen mehr wie ein kurz skizziertes Programm, das zu näherer Untersuchung auffordert. Und in der That erheben sich bei eingehenderer Betrachtung mancherlei Zweifel, nicht sowohl gegen die Feststellung der historischen Stufen — obwohl wir auch hier des Geschichtsphilosophen Zustimmung nicht von vornherein sicher sein können — als gegen die Feststellung der Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes. Was hier von Ziller als nach einander folgend und mit der Volksentwicklung zusammenstimmend betrachtet wird, zeigt sich vielmehr als ein Nebeneinander und als ein nicht nur auf eine bestimmte Stufe Beschränktes. Am auffälligsten tritt dieses hervor bei der Begründung der vorletzten Stufe, auf welcher nach Ziller das Kind im Geiste der höchsten Autorität arbeiten lernen soll, zunächst in seinem eigenen Innern zum Zweck vollständiger, für die Erziehungszeit abschliefsender Durchbildung seines Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste. Soll aber diese eigene Arbeit an sich nicht schon am Anfang der kunstvollen, erzieherischen Thätigkeit beginnen? Ja, ist letztere nicht in erster Linie darauf berechnet, von Anfang an die Ahnung einer höchsten sittlichen Autorität im Kinde wachzurufen und dahin zu arbeiten, dafs das Kind sich derselben durch freien Entschlufs unterordnen lerne, um das eigene Innere nach ihr zu gestalten und später auch dazu

*) Jahrb. d. V. f. w. P. 1881.

**) Zillers Begründung der Märchenstufe, die er im 1. Jahrb. d. V. gegeben hat, ist geradezu eine klassische zu nennen und bis jetzt unwiderlegt geblieben. Es ist eine wissenschaftliche Klarlegung des Jean Paulschen Satzes: »Wifst ihr denn nicht, dafs es eine Zeit giebt, wo die Phantasie noch stärker als im Jünglingsalter schafft, nämlich in der Kindheit, worin auch Völker ihre Götter schaffen und nur durch Dichtkunst reden.« Zillers Beweisführung beginnt mit der Feststellung der kindlichen Apperzeptionsstufe. Auf Grund dieser Feststellung erhebt er dann seine Forderungen an einen dem Kinde kongenialen Erzählungsstoff, um endlich die Erfüllung derselben durch den in den Märchen verkörperten Niederschlag der allgemein menschlichen, bez. volkstümlichen Kindheitsstufe nachzuweisen. In gleicher Weise hatte Herbart dargethan, dafs mit der Odyssee, der klassischen Darstellung eines idealischen Knabenalters, des Knaben Geist genährt werden müsse. Auf eine pädagogisch richtigere Weise kann ein Schulstoff überhaupt nicht festgestellt werden.

beizutragen, dafs die gröfsere Gemeinschaft, der es angehören wird, mit dem religiös-sittlichen Geiste durchdrungen werde? Die Schwierigkeit, die Reihe der Einzelentwicklung nach der religiösen und ethisch-sozialen Seite hin gleichsam im Durchschnitt festzustellen, liegt in dem Mangel eingehender Beobachtungen der kindlichen Natur. Ehe wir hier mit einiger Sicherheit den idealen Durchschnitt ziehen können, mufs eine Fülle konkreten Materials herbeigeschafft werden.*) Hier eröffnet sich für den Psychologen ein weites Feld fruchtbarer Thätigkeit, die der Erziehung grofse Dienste leisten könnte. Aber ebenso bietet sich hier auch eine umfassende Aufgabe für den Geschichtsphilosophen. Freilich drückt ihn die gleiche Schwierigkeit. Gäbe es eine vergleichende Geschichtsforschung, so wie es eine vergleichende Sprachforschung giebt, würden die menschheitlichen Entwicklungsstufen klar gelegt werden können. Auf Grund der komparativen Geschichtsforschung würde man die Durchschnittstypen, welche bei den verschiedenen Völkern wohl das Ansehen, aber nicht ihr Wesen ändern können, deutlich erkennen. Allerdings scheint bei der grofsen Differenzierung der Wissenschaften überhaupt wie der Geschichtswissenschaft im besondern für jetzt wenigstens keine Aussicht vorhanden zu sein. Ist deshalb die erste der grundlegenden didaktischen Ideen aufzugeben und auf spätere Zeiten zurückzuschieben? Eines solchen Kleinmutes wollen wir uns nicht schuldig machen, sondern vielmehr fortfahren, auf Grund der gegenwärtigen Einsicht und Beherrschung dieser Idee unser Lehrplansystem auszubauen. Inwieweit dieselbe herbartisch oder zillerisch ist, berührt uns dabei gar nicht**) — genug, wenn sie eine genügend feste Grundlage für den wissenschaftlichen Aufbau der Didaktik gewähren kann. Den Bau in seiner Vollendung zu schauen, wird keinem Sterblichen so bald zufallen; sind doch erst die untersten Fundamente gelegt, an denen man freilich schon bedenkliche Senkungen und Risse bemerkt haben will. Wir können dieselben nicht entdecken; aber wir wünschen, dafs mit Benutzung der schon gelegten Fundamente die Grundlagen breitere und damit auch sicherere werden. Auf welche Weise dies geschehen könne, dürfte aus dem Vorhergehenden mit genügender Klarheit hervorgehen.

Aber indem wir nach dem Vorgang des Herrn v. Sallwürk die historische Betrachtung aufnehmen und der Idee noch einmal nachgehen, wie sie in verschiedenen Stimmen aus der Vergangenheit zu uns tönt, wird neue Beleuchtung auf sie fallen und neuer Anreiz, sie trotz Herrn von Sallwürk und anderer Gegner weiter zu ver-

*) Dankenswerte Vorarbeiten hierzu lieferten bekanntlich Siegismund, Preyer, Grabs u. a.

**) Vergl. hierzu den Schlufs im nachstehenden Brief des Herrn Prof. Kármán in Pest. »Mitteilungen« No. 3.

folgen. Mit den Kategorieen, wie sie die Einleitung der vorl. Schrift entwickelt, können wir allerdings nicht übereinstimmen. Abgesehen davon, dafs die Benennungen derselben, wie der Herr Verf. selbst fühlt, recht unglücklich — weil durchaus irreführend — gewählt sind, so ist vor allem inhaltlich die gegebene Klassifizierung unhaltbar. Der moralisierende Standpunkt Luthers, der auch bei den Philanthropisten wieder stark hervorbricht, wo die Geschichte als eine magistra vitae zu moralischen Gemeinplätzen die Exempel abgiebt, mag richtig geschildert sein; aber wenn weiterhin gesagt wird (S. 3), dafs der organische Gesinnungsunterricht (Seite 12 wird der »Lehrplan« des Comenius organisch genannt) sich bei Mitteilung des Stoffes von der Entwicklung der Vorstellungswelt des Zöglings leiten liefse und der genetische darin bestände, dafs die sittliche Entwicklung des einzelnen Menschen den Gang der kulturgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit in kürzerem Verlauf nachbilde, so können wir einen Unterschied zwischen den letztgenannten Standpunkten nicht herausfinden. Oder läfst sich der genetische nicht auch von der Beobachtung der Entwicklung des einzelnen leiten? Und könnte die Goethesche Stelle, Seite 19, nicht ebensogut auf das, was der Herr Verf. organischen Gesinnungsunterricht nennt, angewendet werden? Ist aber ein prinzipieller Unterschied zwischen den beiden letztgenannten Kategorieen nicht aufzufinden, so wird dann die folgende Einreihung der historischen Persönlichkeiten eine unrichtige.

Dafs Pestalozzi hierbei übergangen wird (S. 19), ist umsomehr zu verwundern, als der Einflufs Rousseauscher Ideen auf ihn allgemein bekannt ist. Pestalozzis Schrift »Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« spiegelt in deutlichster Weise diesen Einflufs wieder. Sie macht den Versuch, die Rousseauschen Ideen weiter zu entwickeln und zu berichtigen. Die Voraussetzung, von welcher Pestalozzi ausgeht, ist die: Der psychologische Gang des Individuums und derjenige des Menschengeschlechts stimmen mit einander überein.*) Sollte diese Schrift, die von einem seiner Schüler als eine der wichtigsten bezeichnet wird, durch welche man die Pestalozzische Methode in ihrem ganzen Umfang erfassen und in die Tiefe ihrer Grundsätze eindringen könne — bei der vorliegenden Untersuchung wirklich übergangen werden dürfen? Es wäre dies schon nicht gestattet mit Rücksicht auf Herbart, der hier vor allem in Betracht kommt und der selbst seine volle Übereinstimmung mit Pestalozzi in der Grundfrage der Didaktik ausgesprochen hat: »Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäfsigkeit der Reihenfolge war mir das grofse Ideal, worin ich das

---

*) Vergl. Just, Pestalozzis Unterrichtsmethode. Jahrbuch d. V. 1882, S. 10 f.

durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügunng dessen, was zugleich und was nacheinader gelehrt werden mufs, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben.*)« Das grofse Ideal, das Herbart zu verwirklichen suchte, ist kein anderes, als, nach dem Goetheschen Wort, alles Empfindungswerte in dem Moment den Schülern zuzubringen, wo es kulminiert und sie höchst empfänglich sind.**) Er strebte darnach, dafs »der gesamte Unterricht in Litteratur und Geschichte sich so gestalten möge, dafs er einem jeden der für Erziehung empfänglichen Alter die angemessenste Erregung gewähre.« (I, 573.) Aber ist damit auch eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäfsigkeit der Reihenfolge gegeben? Gewifs nicht. Letztere mufste noch durch eine andere Rücksicht bestimmt werden. Wo man die Jugend, sagt Herbart, zu irgend einer Erhebung des Geistes vorbereiten wolle, da sähe man nur nach, welchen Weg die natürliche Entwicklung des menschlichen Geistes von selbst genommen habe. Die Dokumente der alten Litteratur würden, fährt er fort, zugleich die Anweisung und die Mittel zur Ausführung an die Hand geben. Beides, die geistige Entwicklung des einzelnen und die menschheitliche, wie sie in den Litteraturdenkmälern niedergelegt sei, müsse vom gleichen Punkte ausgehen und im Fortgange immer gleichen Schritt halten.***) Der Anfang soll bekanntlich mit Homers Odyssee gemacht werden. Und warum? Die heroischen Regungen des Knabenalters bedürfen, um nicht zwecklos zu entschwinden, noch zu verwildern, um vielmehr die Periode der Vernunft heranzunähern, idealischer Darstellungen solcher Männer, welche vollbringen, was der Knabe möchte, aber an denen sich auch desto eher der Übergang zu einer höheren Ordnung verrät.†) Herbart fixiert also zunächst die Apperzeptionsstufe des Knabenalters; zu ihr stimmt die Knabenzeit des Volkes. Das Glück hat uns nach seinen Worten (I, 77) ein redendes Gemälde dieser Zeit aufbewahrt in der Odyssee. Darum wird dieses Buch die geeignetste Nahrung zur Bildung der Teilnahme in dieser Zeit sein; von hier wird die synthetische Bildung anheben müssen, will sie naturgemäfs verfahren. »Es ist

---

*) Willmann, Herbarts päd. Schriften, I, S. 89 u. II, 464. Hiermit vergleiche man vorl. Schrift, S. 29, wo der Herr Verf. meint, Herbart verlange allerlei interessante Bilder, in denen der Zögling herumgeleitet werden müsse. Das ist nicht wahr. Herbart verlangt »allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen«. Die Nahrung solle dafür durch eine »grofse, fortlaufende Reihe von allerlei interessanten Bildern« geboten werden. I, 54 u. 55.

**) Willmann, P. Schr. I, S. 78. »Jetzt pflegen Homer u. Plato« u. s. w.

***) Willmann, P. Schr. I, S. 78 u. 79.

†) Willmann, P. Schr. I, S. 293. Vergl. I, 77.

Pflicht des Erziehers zu sorgen, dafs diese und jene Modifikationen stets richtig auf einander treffen. Darum ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren.« (I, 441 u. 446.) Über den weiteren Fortgang hat sich Herbart an vielen Stellen weniger eingehend als nur mehr andeutend geäufsert. Dafs aber der Gedanke vom Aufbau der kulturhistorischen Welt im Zögling allerdings in seinem Gesichtskreis gelegen hat, geht auf das klarste für denjenigen hervor, der ohne Vorurteile an die Lektüre Herbarts herantritt. Wir führen einige der prägnantesten Stellen an: »Das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit, von den Alten zu den Neuern, gehört zum synthetischen Unterricht.« (I, 421; vergl. S. 427: Die Teilnahme mufs an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen bis auf den gegenwärtigen u. s. w.) Ferner: »Hingegen fordern die pädagogischen Zwecke, dafs der Hauptstamm aller europäischen Kultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemütern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heifsen und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen Anspruch machen. Diese alle, so viele ihrer sind, müssen gehütet werden, dafs sie nicht von der jedesmaligen Gegenwart, oder auch von Trugbildern einer entstellten Vergangenheit, ja selbst an einzelnen glänzenden Phänomenen der Vorzeit sich fortreifsen lassen. Früh mufs ihre Seele wurzeln in derjenigen Vorwelt, von der es einen kontinuierlichen Fortschritt giebt bis zur Gegenwart; allmählich aufwachsend mit der Vorwelt müssen sie an bestimmten Stellen auch dasjenige Fremdartige (z. B. einiges Orientalische und einiges Altdeutsche) antreffen, was hinzugekommen ist, ohne die Hauptrichtung des Fortgangs zu bestimmen, und was eben deshalb nicht die Hülfsmittel einer kontinuierlichen Bildung hergeben kann. Wie aber nie der Mensch in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urteil des Knaben und des Jünglings über den Zeiten schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen durch das Urteil, welches ihm bei jedem Punkte sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben. Damit dies Urteil möglich sei, mufs der Gegenstand weder zu hoch, noch zu tief stehen« u. s. w. (I, 577.) Will jemand noch zweifeln, dafs Herbart inbezug auf die Bildung der Teilnahme wirklich einen die Entwicklung des Knaben und die Entwicklung der nationalen Kultur zugleich nachahmenden synthetischen Gang empfiehlt, so dürfte der letzte Zweifel genommen werden durch die ausdrückliche Hervorhebung, dafs er das historische Vorgehen von dem Unterrichte in den Naturwissenschaften fern gehalten wissen will: »Es wäre ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf diese von dem allmählichen Fortschritte der Ent-

deckungen abhängig zu machen.« (I, 81.)*) Der Herr Verf. führt selbst noch eine Reihe von Stellen an, die den Grundgedanken Herbarts, durch die Parallelisierung der Entwicklung des jugendlichen Geistes mit der menschheitlichen den Weg der Charakterbildung in feste Bahnen zu lenken, hinreichend deutlich aussprechen, wenn man nur ohne vorgefafste Meinung an dieselben herantritt. Dafs er dabei vorzüglich über die Anfänge sich verbreitet, namentlich über Homer, über die Römer aber und die Neueren nur andeutungsweise spricht, beweist noch lange nicht das, was der Herr Verf. aus Herbart herauslesen will**): Einseitige Bevorzugung der Griechen, grofse Gleichgültigkeit gegen historische Studien, ausschliefsliche Benutzung der alten Schriftsteller, Verachtung des Modernen u. s. w. Dagegen lese man ohne Voreingenommenheit die Stelle, welche Herr v. Sallwürk S. 36 seiner Schrift anführt, ferner Willmann, I, S. 80 u. 81: »In den beiden obersten Klassen würden die römischen Schriftsteller und die Universal- sowohl als Staatengeschichte nebst den neuen Sprachen recht eigentlich ihre Stelle finden und alsdann hoffentlich mit beträchtlich vermehrtem Interesse getrieben werden. Nur dafs die frühere Jugend in der Geschichte nur in dem Mafs würde fortrücken dürfen, als ihre Fähigkeiten es ihr möglich machen, sich in die verschiedenen Zeitalter lebhaft hinein zu versetzen.« Vergl. I, 55 u. I, 43: »Auch das Neuere wird seine Zeit finden, wo es Hauptsache ist, wo die Alten zwar aus Neigung fortgelesen werden mögen, aber nicht mehr das Übergewicht haben.« (Vergl. die sehr interessante Stelle II, 472 f. II, 637. II, 619.) Endlich II, 169: »Und wenn ich hier blofs den mathematisch-physikalischen Teil des Unterrichts betrachtete, so möchte ich dadurch nicht gern den Schein auf mich ziehen, als ob dies Folge irgend einer Vorliebe wäre, indem ich vielmehr das Übrige stillschweigend voraussetze, auch noch besonders bemerke, dafs eine Schule, welche neuere Sprachen sorgfältig lehren soll, nicht unterlassen kann, der neueren

---

*) Ziller folgte hierin Herbart; aber die neuere Richtung in der Didaktik findet es durchaus nicht »ungereimt« und durchaus nicht »lächerlich« (S. 60), den Unterricht in den Naturwissenschaften erst recht von den Entdeckungen abhängig zu machen, zumal hier der Gang viel deutlicher vorliegt und viel eher nachzuahmen ist als auf der Seite, welche Herbart a. a. O. »die wichtigere Hälfte« des Unterrichts nennt. Vergl. hierzu II, 294. Warum soll auch nicht die ganze »Breite und Fülle der Erscheinungen«, welche eine bestimmte Kulturstufe darstellen, vor das Auge des Zöglings gestellt werden, zumal wenn der Nachweis geliefert wird, dafs dieselbe in einem inneren, notwendigen Zusammenhang zu einander stehen?

**) Vergl. I, 577, wo Herbart warnt, in der frühen Lektüre des Homer etwa ein pädagogisches Universalmittel zu verstehen. Die grofse Masse urteilsloser Köpfe ist nur zu leicht geneigt, dies zu thun, gerade wie sie in den Zillerschen Bestrebungen die Märchenfrage als Angelpunkt des Ganzen zu betrachten liebt.

Geschichte auf ihren obersten Klassen eine grofse Bedeutung zu geben und überhaupt den abgehenden Schüler so vollständig, wie nur immer sein Alter es erlaubt, in die heutige wirkliche Welt einzuführen.« Und wenn Herbart an einer andern Stelle (II, 292) die neueren Zeiten einem anhaltenden Studium des reifenden Jünglings zuweist, wie stimmt hierzu der Satz des Herrn v. Sallwürk S. 35: »Das Moderne ist ihm immer schwächlich und verworren, für eine gesunde Erziehung wenig tauglich erschienen?« —

Auch darin hat der Herr Verf. Unrecht, wenn er meint, dafs alle, welche zunächst in Herbarts Fufstapfen getreten sind, bis auf Ziller darin einig gewesen seien, dafs die Idee von der Übereinstimmung der individuellen und generellen Menschenentwicklung nicht in Herbarts Gesichtskreise gelegen habe. Einer der eifrigsten und begeistertsten Schüler Herbarts, welcher längere Zeit Senior und Assistent an dessen päd. Seminar in Königsberg gewesen war, Brzoska, vertritt in seinem Buche: Über die Notwendigkeit pädagog. Seminare u. s. w. Leipzig. 1. Aufl. 1836*), 2. Aufl. 1887, den Grundsatz: Die Geschichte bildet die Grundlage des erziehenden Unterrichts. (S. § 6.) Hauptsatz der Pädagogik ist: »Der aus der Wiege erwachsende Mensch giebt ein vollkommen analoges Bild zu der Entwicklung des ganzen Menschengeschlechts.«**) Würde Herbart in seiner Rezension es verschwiegen haben, wenn er das, was sein Schüler, der lange nahen Umgang mit ihm gepflegt, als »Hauptsatz der Pädagogik« mit gesperrtem Druck auszeichnete, nicht auch als Grundlage des erz. Unterrichts anerkannt hätte? Waitz und Stoy sind an diesem »Hauptsatze der Pädagogik« vorübergegangen; Ziller hat ihn aufgegriffen, weiter ausgestaltet und auch für die Volksschule wirksam zu machen versucht. Wie viel an dieser Arbeit nicht genügend begründet, fehlerhaft und unbrauchbar ist, das mufs weitergehende Forschung nachweisen und ausscheiden. Auf keinen Fall trifft ihn der Sallwürksche Vorwurf, dafs er Herbarts Gedanken weniger nachgeprüft, als schematisiert habe. (S. 68.) Dieser Vorwurf ist weit eher auf andere Schüler Herbarts anwendbar, wie ein vorurteilsfreier Blick und eine objektive Betrachtungsweise leicht findet.***)

---

*) Herbart erklärt sich in seiner Rezension (Willmann, II, 270 u. 285) mit dem Inhalt des Buchs einverstanden. Nur an den praktischen Vorschlägen Brzoskas, die Seminareinrichtungen betr., nimmt er Anstofs.

**) S. Inhaltsverzeichnis, 5; 1. Aufl. Seite 32, wozu Brzoska Herbarts Pädagogik S. 25 u. 26 in einer Anmerkung anzieht; 2. Aufl. Seite 16 u. Anmerkung 12 u. 31.

***) Wenn Seite 84 von Ziller als dem »alten Hexenmeister« in nicht sehr geschmackvoller Wendung die Rede ist, so liegt auch hier eine falsche Auffassung zu Grunde. Als ob es in der wissenschaftlichen Bearbeitung der Didaktik auf eine »Geisterbannung« ankäme! — Ebenso schief ist es, wenn S. 72 von Ziller gesagt wird: »Das Geplänkel ermüdete ihn und brachte ihm doch weder Sieg noch Ruhm.« Als ob es Ziller jemals

Wie Brzoska und Ziller vertritt auch Willmann den Herbartschen Standpunkt der Parallelisierung der generischen mit der individuellen Entwicklung. Herr von Sallwürk behauptet zwar, S. 66, dafs bei Willmann von kulturgeschichtlichen Stufen nirgends die Rede sei. Doch irrt er hierin, wie in so manchem anderen.*) Man lese nur in Willmanns Didaktik, Band 1 Seite 72—74, wobei auch die Stellung Herbarts zu der angeregten Frage in unserem Sinne kurz besprochen wird, und vergleiche damit (Lilienfeld) »Gedanken über die Sozialwissenschaft der Zukunft.« Mitau 1873, namentlich I, 251 und 274. Auch hätte die wichtige Zusammenstellung Vogts in den Erläuterungen zum XVI. Jahrbuch S. 40 f. (Leipzig 1885) nicht übergangen werden dürfen. Vogt setzt hier auseinander, dafs die Aufeinanderfolge der Lehrstoffe von prinzipieller Bedeutung für die Methodik sei, da die Anwendung der Formalstufen ohne Rücksicht auf die Entwicklung des kindlichen Geistes zu einem mechanischen Verfahren herabzusinken drohe.**) »Auch darf, fährt Vogt a. a. O. fort, die Aufeinanderfolge der Gegenstände vom Standpunkt der Pädagogik als Wissenschaft niemals von der Willkür, sei es der offenen, sei es der versteckten, abhängig gemacht werden, sondern sie mufs sich auf Gründe stützen, weil nur auf diese Weise Notwendigkeit des Zusammenhangs herbeigeführt wird. Obwohl nun in dieser Frage noch manches dunkel sein mag und bei dem weiten Felde, welches hier noch der Untersuchung offen steht, nicht leicht auf allgemeine Zustimmung gerechnet werden kann, so möchte ich doch einige Worte darüber sagen, auf welche Weise die Aufeinanderfolge der Lehrstoffe nach meiner Meinung reguliert sein müsse, wenn sie kein willkürliches Nacheinander, sondern ein notwendiges Auseinander darstellen soll. Im allgemeinen nun so, dafs sie den Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes entsprechen und Kulturstufen der Menschheit repräsentieren. Im einzelnen jedoch ist erstens zu beachten, dafs es individuelle Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes giebt und solche einer bestimmten Menschheit oder eines Volks, welche den ersteren homolog sind, und zweitens dafs beide, das Individuum und ein Volk, sich teils betreffs ihrer

---

hierauf angekommen wäre! — Vergl. Capesius, die hauptsächl. Forderungen des erz. Unt. Langensalza 1887. Vorrede VIII f. Wenn es wahr wäre, dafs Ziller nur »schematisiert« habe, so ist es doch ganz unerklärlich, dafs, wie der Herr Verf. »Handel und Wandel« S. 61 sagt: »Zur Zeit alles, was für Herbart arbeitet, nach der Zillerschen Schule gravitiert.«

*) So empfehlen wir z. B. für eine neue Auflage die Korrektur des Satzes S. 65. »Auch der Robinson scheint ihm (Willmann) u. s. w.« Siehe Pädagog. Studien, 1887, 2. Heft: Professor Willmann und die Robinsonstufe. Herr v. S. hat zwar die 2. Aufl. der Willmannschen Vorträge citiert, aber die Anmerkung 17, S. 122 übersehen.

**) Ein sehr wichtiger Gesichtspunkt und recht beherzigenswert für diejenigen, welche es lieben, die Formalstufen anzuerkennen, die Idee der kulturhistorischen Stufen und die Konzentrationsidee aber abzuweisen.

Intelligenz, teils in praktischer Hinsicht entwickeln. Hieraus ergeben sich vier verschiedene Entwicklungsreihen, von denen ich, um die Unterscheidung distinkter zu machen, nur die drei Hauptstadien angeben will: 1. Das Individuum in theoretischer Hinsicht besitzt zuerst eine phantasiemäfsige, dann eine thatsächliche und zuletzt eine reflektierende Denkweise, so dafs der Zusammenhang der Gedanken wie nach den Kategorieen der Möglichkeit, Wirklichkeit und Notwendigkeit fortschreitet.*) 2. Das Volk hat in theoretischer Hinsicht zuerst eine mythische, dann eine historische und zuletzt eine philosophische Anschauungsweise, von welcher die geistigen Erzeugnisse nach einander Kunde geben, so dafs nach Herbarts Ausdruck Dichter (und zwar epische), Historiker und Denker den Fortgang bezeichnen. 3. In praktischer Hinsicht treten folgende drei Entwicklungsstufen des Individuums auf: zuerst blinde Unterwerfung, dann willige und zuletzt moralische Unterwerfung des Willens.**) Statt dessen kann man auch sagen: Gebundenheit an eine fremde Autorität oder Herrschaft der fremden Autorität, freie Bewegung unter der Autorität des Gesetzes und Selbstautorität oder Herrschaft der Ideen. 4. Die entsprechenden Entwicklungsstufen eines Volks in praktischer Hinsicht endlich sind nach Ziller: Heldenzeitalter, Staatenbildung und Durchbildung des Lebens. Statt dessen wird man vielleicht besser sagen: a) patriarchalisch geordneter, b) gesetzlich geordneter, c) zweckmäfsig organisierter Zustand der Gesellschaft. In Wirklichkeit entspricht der ersten Entwicklungsstufe die Zeit der Patriarchen bei den Juden und die Königszeit bei den Griechen und Römern, der zweiten die Zeit der Richter und zum Teil der Könige bei den Juden und die Zeit der Republik bei den Griechen und Römern, der dritten Entwicklungsstufe endlich die erste christliche Gemeinde u. s. w.« —

Endlich sei aus der vorl. Schrift noch ein Punkt kurz hervorgehoben. Der Herr Verf. hat an mehreren Stellen auch Bedenken gegen die Forderung des »Durchlebens«, »Durchmachens« der Kulturstufen erhoben. Es ist dies eine ernstlich erwogene Forderung, nicht nur ein Wort, nicht nur ein Bild. (S. 86.) Aber selbstverständlich ist sie nur in gewissem Sinne, nur cum grano salis zu verstehen. Nicht dies kann ihr Sinn sein, dafs es sich um ein völliges Eintauchen des Kindes in die jeweilige Kulturstufe, um ein gänzliches Vergessen alles dessen handeln könne, was an Kulturerwerb der Zögling in die Schule schon mitbringt. Das dürfte ein eitles Bemühen sein. Auch wollen wir nicht dem Irrtum Rousseaus verfallen, der seinen Zögling der Welt und der Gesellschaft entrücken will, um den Erzieher in die einfachsten

*) Vergl. 12. Jahrbuch S. 114 f.

**) Jahrbuch d. V. XIII, S. 117 f.

und voraussetzungslosesten Verhältnisse zu bringen. Denn immer ist ja daran zu denken, dafs der Zögling von einer aufdringlichen Gegenwart umgeben ist, dafs er in der Familie und in der Umgebung eine Menge von Vorstellungen sich aneignet, welche dem kulturgeschichtlichen Gang weit voraufeilen, dafs er von Anfang an in eine bestimmte Kirchengemeinschaft hineingestellt ist u. s. w. So können wir also nicht sagen, dafs wir unsere Kinder etwa erst zu Heiden, dann zu Juden, dann zu Christen; erst zu Jägern, dann zu Nomaden, dann zu Ackerbauern u. s. w. machen wollen, sondern so, dafs wir ihnen die Kulturstufen in möglichster Breite und Anschaulichkeit nach allen Beziehungen hin, welche für die Erziehung in Betracht kommen, vorführen, sie dieselben begreifen lehren und nach Herbarts Worten das Bewufstsein in ihnen wecken: »Hier konnte die Menschheit nicht stehen bleiben.« Dazu ist allerdings nötig, dafs der Zögling in das jeweilige Kulturbild möglichst tief eindringe, dasselbe möglichst klar vor Augen habe. Je mehr der Kunst des Unterrichts dies gelingt, unter sorgfältiger Benutzung des aus Umgang und Erfahrung gewonnenen analytischen Materials, um so mehr wird der Erfolg desselben gesichert sein. —

Vieles andere übergehe ich, da es mir darauf ankam, nur das Hauptsächlichste hervorzuheben, worin die Beweisführung des Herrn Verf. mifsglückt ist. Das Verdienst der Schrift besteht m. E. darin, dafs durch sie die Überzeugung gefestigt wird, dafs die Idee der kulturhistorischen Stufen als bestimmendes Prinzip für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes eine durchaus herbartische ist*) und dafs dieses Prinzip sich vorzüglich eignet, festen Boden für die Didaktik zu gewähren und, sofern es nur weiter verfolgt und unter engem Zusammenschlufs rüstiger Kräfte weiter ausgebaut wird, unsere Erziehung vor allem nach der Seite der Stoffauswahl hin in naturgemäfse Bahnen zu weisen.**) Was dagegen der Herr Verf. selbst an positiven Vorschlägen vorzubringen weifs, erscheint dagegen gehalten dürftig und hinfällig. Sein Programm ist S. 91 ausgesprochen: »Wir werden zugestehen, dafs die Kulturarbeit der Schule es nur mit verhältnismäfsig neuen und fertigen Zuständen unserer Kultur zu thun habe, welche sie sorgfältig analysieren, nicht aber so, wie

*) Herr v. Sallwürk sagte in seiner Schrift »Handel u. Wandel« 2. Aufl. S. 47: »Nicht tragfähiger ist der Grund, den Ziller mit seinen kulturhistor. Stufen gelegt hat. Die Idee, von der Ziller dabei ausgeht, ist ganz herbartisch u. s. w. Es gab übrigens auch eine Zeit, wo Herr v. S. in dieser Beziehung ganz auf Zillers Boden stand. Vergl. Jahrbuch d. V. 1877, Seite 219—221.

**) Wenn es wahr ist, dafs man nach Stoy »bei allem Festhalten an dem unerschütterlichen Fundamente der Herbartschen Pädagogik die Freiheit in der Fortbildung des pädagogischen Systems wahren müsse,« warum ereifert man sich dann so sehr gegen die Fortbildung, wie sie bei Ziller vorliegt? Kürzlich hat man sogar sich nicht gescheut zu sagen, dafs die neuesten Reformbewegungen sich mit dem Namen Herbarts decken wollten, um mehr zu bedeuten. (A. Richter, Der Anschauungsunterricht, 3. Aufl. Vorrede.)

sie im Laufe der menschlichen Entwicklung sich nach einander herausgestellt haben, im Zögling wieder aufbauen mufs.« Das heifst den Grundgedanken des Herbartischen Lehrplans nicht nur »zum Teil«, sondern ganz und gar verneinen. Daher ist uns auch der Satz Seite 98 ganz unverständlich. Herr v. S. fragt hier: Was soll von Zillers Kulturstufen übrig bleiben? Und antwortet: »Wir denken: recht viel und recht Wertvolles. Ein geschichtlich angeordneter Gesinnungsunterricht scheint auch uns ein Bedürfnis für jede Art von Schulen zu sein; aber er mufs befreit werden von der Künstelei, von der dogmatischen Illusion der Zillerschen Schule.« Gewifs ist es Aufgabe der Wissenschaft, mit Illusionen aufzuräumen, namentlich wenn dieselben schon »dogmatisch« geworden sind. Dazu gehört aber vor allem der klare, unumstöfsliche Nachweis, dafs es Illusionen, nicht Ideale sind, denen wir nachlaufen. Wer uns diese Arbeit erleichtert, dem müssen wir von Herzen dankbar sein. Sehen wir dann doch die Illusionen hinter uns liegen wie abgestreifte Schlangenhäute. Durch Illusionen zu Idealen — dies der Gang der Menschheit, aller wie des einzelnen. Aber vielleicht sind auch ihre Ideale Täuschungen und das »protestantische deutsche Kaisertum« und »der lutherische Katechismus« blofse Illusionen? (S. 99.)*) Wunderbar, dafs jemand, der solchem Pessimismus huldigt, wie er in dem Schlufsabschnitt der vorliegenden Schrift zum Ausdruck kommt, doch in Sachen des erziehenden Unterrichts sich abmüht! Wer schreiben kann S. 103: »Wir formen Beweisstücke aus ihr (der Geschichte) für eine windige Theorie, wir richten sie zu ad usum Delphini; sie aber wird einst ihr Urteil auch über uns sprechen und das unsrige kurzsichtig und engherzig nennen,« — wer damit offen eingesteht, dafs aus der eigenen Arbeit nichts weiter hervorgehen kann, als eine »windige Theorie«, und trotzdem von der Arbeit nicht abläfst, dem dürfte die Welt mit Recht den Namen eines Schwärmers beilegen, wenn sie nicht zu noch kräftigeren Ausdrücken greift. Wir allerdings halten das protestantische Kaisertum für die höchste, bis jetzt erklommene Stufe national-politischer Machtentfaltung, und den evangelischen Standpunkt, welcher sich bestrebt, das Christentum in seiner reinsten Gestaltung zur Wirksamkeit zu bringen, für die höchste, bis jetzt erklommene Stufe religiöser Entwicklung.**) Führen wir unsere Zöglinge in beide ein, indem

*) Ein harter Vorwurf gegen den »Zillerschen Lehrplan« findet sich noch auf Seite 102. Millionen deutscher Kinder seien in ihm vergessen, die in einem anderen relig. Bekenntnis erzogen würden, und »da (die Schule Zillers) es mit sehr überflüssigem Nachdruck immer wieder behauptet (wo denn?), dafs alle anderen Erziehungssysteme verderblich seien u. s. w., so mufs sie jene Millionen für unerziehbar halten.« Merkwürdiger Schlufs: Weil der Zillersche Lehrplan zunächst für evangelische Schulen entworfen ist, so sind Millionen Katholiken, Juden, Heiden dem Verderben preisgegeben.

**) Die höchste Thatsache des Wesens und des Ganges der sittlichen Entwicklung des Menschengeschlechts, welche die Geschichte der Mensch-

wir sorgsam den Fäden nachgehen, von wo sie ausgegangen, und den mannigfachen Verbindungen, unter denen sie gewachsen sind, so sind wir sicher, das richtige Verständnis für die gegenwärtigen Zustände zu wecken, die Kraft und die Lust zu stählen, an der Entwicklung und Verbesserung derselben mitzuarbeiten und das Reich Gottes auf Erden mit verwirklichen zu helfen. Und das alles, um mit den Worten des Herrn von Sallwürk zu schliefsen, wollen wir erreichen, »ohne dafs der psychologischen Entwicklung des Zöglings Gewalt geschieht, oder eines der natürlichen Interessen desselben ohne Nahrung bleibt; ohne dafs die der Wissenschaft innewohnende Kraft, geistiges Leben anzuregen, verkümmert oder der Schatz der überkommenen Bildung beeinträchtigt wird; ohne dafs die Bildung eines sichern und überzeugten Urteils in natürlichen und geistigen Dingen durch eine zu rasche oder zu massenhafte Vorführung der dem Urteil des Zöglings vorzulegenden Fälle erdrückt oder vielleicht durch die Ungunst der wissenschaftlichen Fächer hintangehalten wird.«



Litteratur zu vorstehender Abhandlung.

I. Herbarts Pädagog. Schrift. ed. Willmann I, 284 f., 291 f., 302, 337, 344 f., 426 f., 441 f., 577 u. a. a. O. Brzoska, Über die Notwendigkeit pädagog. Seminare auf der Universität u. s. w. 1. Aufl. 1836, S. 32; 2. Aufl. S. 16 u. Anmerkung 12 u. 31. Ziller, Grundlegung S. 427 u. Allgem. Pädagogik, S. 180. Ziller-Bergner, Materialien S. 20. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig 1882. I, S. 72f. Willmann, Die Odyssee i. erz. Unterr. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht S. 1 ff. Zillig, Der element. Geschichtsunterricht, Jahrbuch d. V. 1882. Lazarus, Erziehung und Geschichte. Breslau 1881. Vogt, Erläuterungen zum XVI. Jahrbuch für wiss. Päd. S. 40 f. Leipzig 1885; XII. Jahrb. S. 114 f., XIII. Jahrb. S. 117 f. Staude, Die kulturhistor. Stufen im Unterricht. Pädag. Studien. Dresden 1880. 2. Heft; 1881; u. 2. Heft 1884. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig

heit aufweist, ist keine andere, als die des Christentums. Diese Thatsache ist der Inbegriff und der Erkenntnisgrund aller übrigen sittlichen Thatsachen unserer Natur. Die Sittlichkeit selbst, sowie sie in der unwandelbaren und ewigen Beschaffenheit des Menschen liegt, hat sich in der Person und dem Geiste seines Stifters geoffenbart; und der diesfällige Zweck seines Daseins, die Menschheit in allen ihren Individuen auf eine ihr ganzes Dasein umfassende Weise zu versittlichen, d. h. sittlich zu erziehen, erhebt das Christentum selbst zum unwandelbaren und ewigen Prüfstein jeder sittlichen That, zum Prüfstein des sittlichen Wertes jedes Erziehungsversuches in seinem Wesen.« Pestalozzi.

1885. Rolle, O. W. Beyer über naturwissenschaftl. Unterricht. XIX. Jahrbuch. Menard, Die Stellung des Zeichenunterrichts in der Erziehungsschule. XIX. Jahrb. Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1.—8. Band. Dresden 1878—1886. Dörpfeld, Grundlinien etc. 3 Gebrechen etc. 2 dringl. Ref. Ed. Röhrich, Théorie de l'éducation d'après les principes d'Herbart. Paris 1886, S. 83.

II. Rousseau, discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Pestalozzi, Meine Nachforschungen über den Gang der Natur und die Entwicklung des Menschengeschlechts. Kant, Pädagogik. Ausgabe von Vogt, S. 64. Goethe, Gespräche mit Eckermann. 4. Aufl. I, S. 206. Joh. G. Müller, Briefe über das Studium der Wissenschaften. VI. Br. S. 113—121. Petersen, Drei Reden u. s. w. Hamburg 1833, S. 23. Lessing, Über die Erziehung des Menschengeschlechts. Clemens Alexandrinus. Παιδαγωγός. Herder, Ideen zur Philos. der Gesch. d. Menschheit. Ausgabe von Kurz, S. 155, 292, 498. Graser, Divinität I, S. 18 ff. Lotze, Mikrokosmus. 3. Bd. S. 22, 26, 87. (Lilienfeld) Gedanken über die Sozialwissenschaft der Zukunft. Mitau 1873. Spencer, Die Erziehung u. s. w. Übersetzt von Fr. Schulze. Jena. S. 119. Diesterweg, Grundsätze etc. von Engel. 1887. S. 54. S. 64 f. S. 67 u. 88. Froebel, H. Ponsche, Fr. Kindergartenbrief. Wien 1887. Benfey, Erinnerungen an Fr. Froebel. S. 61. Rhein. Bl. für Erz. u. Unt. 2. Heft, 1887; Kindergarten 1884, No. 7. Comte als Pädagog von Sterzel, Leipzig 1886, S. 17 f.

B. Mitteilungen.

I. Zu Dr. E. v. Sallwürks Schrift:

Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.

Von O. W. Beyer in Jena.

Herr Oberschulrat v. Sallwürk hat mir in seiner oben genannten Schrift die Ehre erwiesen, meine Auffassung des Konzentrationsgedankens und der Stellung, die ich dem naturwissenschaftlichen Unterricht innerhalb desselben zugedacht habe, kritisch zu beleuchten. Ich würde der Wahrheit — welche wir ja beide zu fördern bestrebt sind — wenig zu dienen glauben, wenn ich die sachlichen Bedenken, welche mir bei seinen Ausführungen aufgestiegen sind, zaghaft verschweigen wollte; vielmehr halte ich mich seiner vollen Zustimmung versichert, wenn ich im nachfolgenden so schlicht, sauber und unpersönlich wie möglich vortrage, was ich denselben entgegenzustellen habe, indem ich zugleich bei Seite lasse, was nicht unmittelbar mich angeht, und mir vorbehalte, auch manches von dem, was allerdings meine Auffassung berührt, bei späterer Gelegenheit ausführlicher zu behandeln, als dies in einer kurzen Entgegnung zu geschehen vermag.

Herr v. Sallwürk äufsert auf S. 74 »das Bedenken, ob ein sachlich zusammenhängender naturwissenschaftlicher Unterricht möglich sei, wenn die Gegenstände nur in der Ordnung, Folge und Bedeutung in den Lehrplan eintreten können, welche ihre Beziehung zum Fortschritte der menschlichen Lebenskultur ihnen anweist.« Dieses Bedenken teile ich vollständig; ich behaupte sogar — entgegen der Meinung, welche Hr. v. S. unmittelbar darauf äufsert — dafs mein Standpunkt als unhaltbar verurteilt sein würde, wenn in meinen Lehrplan die Gegenstände nur in der Ordnung, Folge und Bedeutung eintreten würden, welche ihre Beziehung zum Fortschritte der menschlichen »Lebenskultur« ihnen anwiese; denn damit wäre gegen eine Forderung gefehlt, die auch Herr v. Sallwürk wird anerkennen müssen: die Forderung nämlich, dafs auch der naturwissenschaftliche Unterricht der Vielseitigkeit des Interesse zu dienen habe. Gerade dieser Forderung zu genügen, ist für mich Gegenstand ernster Sorge gewesen. Zum Erweise dessen sei mir gestattet, folgende Stelle meines Buches anzuführen. S. 92: »So bestimmt man nun sagen darf, dafs der naturwissenschaftliche Unterricht einen andern Ausgangspunkt gar nicht nehmen darf, als den der menschlichen Arbeit, ebenso bestimmt darf andererseits auch ausgesprochen werden, dafs der Bildungsgehalt des Stoffes noch bei weitem nicht vollständig gehoben ist, wenn der Stoff nur nach dem hier angenommenen Gesichtspunkte behandelt wird. Er mufs vielmehr nach allen wichtigen Beziehungen, die er darbietet, gruppiert und so zunächst den verschiedenen Interessen der Teilnahme und der Erkenntnis dienstbar gemacht werden.« Und weiterhin ist dann auf S. 92—100 ausführlicher nachgewiesen, welche Anregung die verschiedenen Interessen aus der Naturbetrachtung zu schöpfen vermögen.

Auf S. 76 nennt Hr. v. S. es eine »Einseitigkeit«, dafs die Schule Zillers dem naturwissenschaftlichen Unterrichte eine andere Bedeutung gar nicht zuweise, als die, dem sittlichen Wollen des Zöglings ein Feld der Bethätigung anzuweisen. Aber Hr. v. S. scheint dabei zu vergessen, dafs ein Wollen, welches sittlich genannt werden will, doch offenbar allen sittlichen Ideen, alfo auch der Idee der Vollkommenheit entsprechen und dafs der Unterricht, wenn er dieser letzten Idee entsprechen will, vor allem auf Vielseitigkeit des Interesse bedacht nehmen mufs; denn Vielseitigkeit des Interesse ist eben eine Art der Vollkommenheit. Also weit entfernt als eine Einseitigkeit bezeichnet werden zu dürfen, sorgt vielmehr gerade dieser Standpunkt am besten für Vielseitigkeit, und zwar für die rechte.

S. 77 sagt Hr. v. S.: »Der naturwissenschaftliche Unterricht kann daher auf den verwandten Inhalt des Gesinnungsunterrichts nur Rücksicht nehmen, wenn sein eigener Inhalt es erlaubt; der historische Gang des Unterrichts darf ihn aber in keiner Weise binden.«

Dafs der historische Gang des Gesinnungsunterrichtes den naturwissenschaftlichen Unterricht nicht binden darf, ist meine Ansicht auch; denn ich halte es für eine sehr engherzige Auffassung der Konzentration, wenn aus ihr abgeleitet wird, dafs der naturwissenschaftliche Unterricht für jede seiner fachwissenschaftlichen Einzelbetrachtungen jedesmal wieder

einen frischen Anstoss durch den Gesinnungsunterricht erhalten müsse, etwa wie ein Uhrwerk, das schlecht geht, auch immer von Zeit zu Zeit wieder angestossen werden muss; und ich kann auch nicht finden, dafs ein klarer Begriff von der Sache dadurch gewonnen wird, wenn sich zur rechten Zeit das Wort »anknüpfen« dafür einstellt. Aber andererseits wird man nicht vergessen dürfen, dafs der naturwissenschaftliche Unterricht auf dem Gebiete, welches ihm zur Bearbeituug zugewiesen ist, den Fortschritt der Menschheit ebenso deutlich aufweisen soll, wie der Gesinnungsunterricht auf ethischem Gebiete. Das allgemeine Thema, das er zu bearbeiten hat, ist dem des Gesinnungsunterrichts in hervorragendem Sinne symphronistisch, und diese Kraft symphronistischer Betrachtung, die freilich für den naturwissenschaftlichen Unterricht nur dann frei wird, wenn auch er seinerseits nach Kulturstufen fortschreitet, kann reichlich entschädigen für das dürftige Rezeptenwerk der sog. Anknüpfungen von Fall zu Fall.

Darf also der historische Gang des Gesinnungsunterrichts den naturwissenschaftlichen Unterricht soweit auch in keiner Weise binden, so werden doch beide wohl thun, sich daran zu erinnern, dafs sie, wenn auch getrennt zu marschieren, fo doch vereint zu schlagen haben.

S. 78: »Er (sc. der Erzieher) ..... lasse durch die künstlichen Schranken der Kulturstufen sich nicht einengen; Geist und Natur seines Zöglings werden ihn auf unzählige Anknüpfungen hinweisen.« Auf Anknüpfungspunkte sicherlich; aber auch auf weiter nichts, vor allem nicht auf das Ziel, dem die Entwickelung des Zöglings entgegenzuführen ist. Es war der verhängnisvolle Irrtum der Nachpestalozzianer, zu meinen, dafs lediglich aus dem blofsen analytischen Material heraus, welches »Geist und Natur des Zöglings« dem Erzieher darbieten, die unfehlbaren Richtlinien für Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes zu gewinnen seien. Daher ihre ganz einseitig psychologisch erwogenen Anweisungen: Vom Nahen zum Fernen! Vom Bekannten zum Unbekannten! Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Seit Ziller aber weifs man, dafs solche psychologische Erwägungen allein den Lehrplan nicht bestimmen dürfen, sondern dafs auch die Wissenschaft vom Ziel der Erziehung befragt sein will, ja dafs die letztere sogar das entscheidende Wort bei der Auswahl und Anordnung des Lehrgutes zu sprechen hat. Was auf Grund von Voraussetzungen, welche aus Ethik und Religionsphilosophie abgeleitet werden, dem Zöglinge zu vermitteln ist, das hat die Psychologie nur apperzipierbar zu machen und weiter dafür zu sorgen, dafs aus dem apperzipierten Material jederzeit auch der allgemeine Lehrgehalt an Begriffen gewonnen, sowie dafs von diesen Begriffen auch die rechte Anwendung gemacht werde. Hier finden die Anknüpfungen ihre Stelle, die »Geist und Natur des Zöglings« dem Erzieher darbieten.

S. 78 u. 79: Was bei diesen Versuchen des Menschen, der materiellen Welt sich zu bemächtigen, entwickelt wird, ist geistige Kraft und sittliche Gesinnung.« Ganz recht; nur wird man diese geistige Kraft und sittliche Gesinnung erst dann recht würdigen lernen, wenn eine verweilende Betrachtung sorgfältig und planvoll die Schwierigkeiten zerlegt hat, welche

der Mensch auf der Bahn seiner Entwickelung vorfand, wenn von Stufe zu Stufe gezeigt wird, was der Mensch errang und was noch zu erringen bleibt. Eine solche Zerlegung aber ist nur möglich, wenn der Unterricht nach Kulturstufen fortschreitet, d. h. wenn alle Stoffe unter dem Gesichtspunkte menschheitlichen Fortschrittes betrachtet werden, und dies nicht blofs beiläufig, etwa in einer raschen enzyklopädischen Übersicht am Ende der Schulzeit, sondern durch die ganze Schulzeit hindurch mit aller Kunst unterrichtlicher Zergliederung.

S. 78 u. 79 behauptet Herr v. Sallwürk, die Auffindung des Feuers lasse im Wesen des Menschen keinen Merkstein, keine bewufste Spur, keine »Stufe« zurück; die Natur des Menschen sei damit nicht entwickelt worden. Nun giebt aber Hr. v. S. kurz vorher selbst zu, dafs das Feuer für den Menschen ein »wesentlicher Träger seiner Kultur« geworden sei. Was heifst denn nun »Kultur«? Ich will hier von einer eigentlichen Definition absehen; soviel aber wird mir Herr v. Sallwürk auch einräumen, dafs im Begriffe der Kultur vor allem das Merkmal der Entwickelung, der Vervollkommnung liegt. Wenn aber das Wesen des Menschen nicht einmal durch einen so wesentlichen »Kulturträger« vervollkommnet werden konnte, so wird das noch viel weniger durch die unwesentlicheren »Kulturträger« geschehen sein. Wir kommen also auf dem Wege des Herrn v. S. einerseits zu dem Schlusse, dafs der Mensch wahrscheinlich überhaupt nicht vervollkommnet worden ist, während andrerseits Herr v. Sallwürk selbst von menschlicher Kultur als einer feststehenden Thatsache redet. Dafs sich der Mensch aber trotz des durch Herrn v. S. uns nahe gelegten Schlusses doch vervollkommnet habe, wird wohl das richtige sein; und nun ist darauf aufmerksam zu machen, dafs eine solche Vervollkommnung in der geistigen Leistung, als welche sich doch die Kultur darstellt, nach allgemein naturwissenschaftlichen Grundsätzen gar nicht begriffen werden kann, wenn man nicht gleichzeitig eine Vervollkommnung des leiblichen Substrates oder Werkzeugs annimmt. Da hätten wir also doch den Merkstein, die Spur, welche die Auffindung des Feuers im Menschen zurückgelassen haben mufs. Der Mensch, der vor Erfindung des Feuers auf der Erde lebte, war auch körperlich ein anderer, als der moderne Kulturmensch.

Hier ist Gelegenheit, auf eine weitere Bemerkung Herrn v. Sallwürks einzugehen, die sich durch eine ähnliche Überlegung beleuchten läfst.

Hr. v. S. sagt auf S. 79—80: »Man weise uns nur eine einzige Veränderung des menschlichen Organismus auf, welche Folge einer Anpassung an gewisse Kulturverhältnisse wäre. Man zeige uns, dafs die Zustände des Jägers, des Hirten, des Bürgers eine derartige Veränderung der leiblichen Natur überhaupt bedingt hätten.«

Allerdings habe ich das behauptet; woraus nun Hr. v. S. Veranlassung nimmt, von einem »übereiligen Schlufs« zu reden; aber ich fürchte nur, wenn jemand hier einen »übereiligen Schlufs« begangen hat, so ist es Hr. v. S. selbst gewesen.

Denn eine ganze Reihe von Veränderungen des menschlichen Organismus sind ohne Zweifel Anpassungen an gewisse Kulturzustände, ver-

anlafst durch die Art der Ernährung, Bekleidung, Wohnung und die wechselnden Formen der Beschäftigung. Was in dieser Beziehung für die Tierwelt gilt, gilt unbedingt auch für den Menschen. So haben die Forschungen der Völkerkunde unzweifelhaft festgestellt, dafs Jägervölker sich durch eine besondere scharfe Ausbildung aller Sinne, durch körperliche Kraft und Gewandtheit auszeichnen. Wir hochmütigen Kulturmenschen sind z. B. an Schärfe der Gesichts- und Gehörswahrnehmungen, an Feinheit des Geruchs u. s. w. gegen einen nordamerikanischen Indianer wahre Stümper. Einer ähnlichen trefflichen Beschaffenheit ihres leiblichen Organismus erfreuen sich die Hirtenvölker, und es ist nicht zufällig, dafs sie in der Geschichte so oft höherstehende Kulturvölker unterjocht haben. Auch die Arbeit des Landbaues giebt dem Menschen ein ganz bestimmtes körperliches Gepräge; der Bauer ist unter Städtern nicht blofs durch seine Sprache kenntlich. Eine bestimmte Art der Arbeit übt eben auch bestimmte Muskelgruppen vorwiegend, und wenn diese Übung das ganze Leben hindurch fortgesetzt wird, so kann das nicht anders als in gewissem Sinne umbildend auf den Organismus einwirken. Ebenso bestimmt lassen sich Veränderungen nachweisen, die durch handwerkliche Beschäftigung verschiedner Art im Organismus hervorgerufen werden; auch das ungeschulte Auge unterscheidet noch den Schneider vom Schmiede; das geübtere erkennt wohl auch den Bäcker, den Fleischer, den Gerber, den Zimmermann an der Art, wie er sich bewegt und wie er hantiert. Was ich hier angebe, sind nur ganz aphoristische Andeutungen. Ohne Zweifel liefse sich zur Verteidigung der von Hrn. v. S. angegriffenen Behauptung noch sehr vieles beibringen; aber das Vorstehende genügt wohl schon, um meine Behauptung nicht so ganz unbegründet erscheinen zu lassen.

S. 79: »Sofern also der Fortschritt der menschlichen Arbeit einen Fortschritt in der Entwickelung des menschlichen Wesens darstellt, welcher in der Entwickelung des einzelnen Menschen sich wiederholen könnte, ist er Gegenstand des Gesinnungsunterrichts und bedarf einer besondern stufenmässigen Behandlung im Unterrichte nicht.«

Allerdings ist im Gesinnungsunterrichte der Platz, von der Bedeutung der menschlichen Arbeit für die sittliche Entwickelung des Individuums zu reden; wenn es aber nicht beim blofsen Reden bleiben soll, so mufs eben der Unterricht dafür gesorgt haben, dafs der Zögling auch weifs, was denn auf den verschiedenen Gebieten Arbeit und Arbeiten felbst eigentlich bedeutet. Das wird nicht durch einige beiläufige Bemerkungen über diesen Gegenstand verdeutlicht; das mufs vielmehr das Hauptthema des Unterrichts selbst sein.

S. 80: »Man versuche es nur, auf Grund historischer Berichte oder gegenständlicher Beweisstücke diese Kulturstufen klar von einander abzuscheiden, den Hirten zu suchen, der nicht auch Jäger war, den Landmann zu charakterisieren, der nicht auch Hirte und Jäger gewesen, und den Bürger uns vorzuführen, dem Landbau, Viehzucht und Jagd vollständig überlebte Phasen einer früheren Kultur gewesen wären: man wird finden, dafs der Mensch aller früheren Zeiten in seinem leiblichen und geistigen

Wesen, abgesehen von gröfserer oder geringerer Ausbildung in dieser oder jener Richtung, der nämliche war, der er noch heute ist.« Selbstverständlich hat es zwischen den einzelnen Arbeitsformen Übergänge und Kombinationen immer gegeben und giebt es noch; aber für die Schule kommt es zunächst darauf an, in idealen Durchschnitten das für die einzelnen Arbeitsformen Unterscheidende und Typische zu bieten. Wenn diese Typen für sich recht schlicht zur Klarheit gebracht sind, so wird es leicht sein, daraus die Übergänge und Kombinationen zu gewinnen, welche man für das Verständnis gegenwärtiger Kulturformen nötig findet. Die Behauptung aber, dafs »der Mensch aller früheren Zeiten in seinem leiblichen und geistigen Wesen . . . der nämliche war, der er noch heute ist«, mufs, wenn sie beim Wort genommen werden soll, als geradezu ungeheuerlich bezeichnet werden; denn sie widerspricht allem, was die Kulturgeschichte über menschliche Entwicklung lehrt, auf das entschiedenste. Glücklicherweise scheint Hr. v. Sallwürk selbst sie nicht ernsthaft nehmen zu wollen; denn er fügt einschränkend sogleich hinzu: »abgesehen von gröfserer oder geringerer Ausbildung in dieser oder jener Richtung«. Aber damit wird das, was im Hauptsatze gesagt war, geradezu verneint. Welches ist nun Hrn. v. Sallwürks eigentliche Ansicht?

S. 81 scheint Hr. v. S. anzunehmen, ich wolle mein »Kulturstufensystem« in die acht Volksschuljahre »einzwängen«. Das ist mir nun gar nicht eingefallen; im Gegenteil erkläre ich auf S. 5 meiner Schrift ausdrücklich, dafs ich »weder die Aufstellung eines Lehrplans für den naturwissenschaftlichen Unterricht an irgend einer der bestehenden Schulkategorieen, noch auch die Verteilung des Materials nach Schuljahren oder Klassenpensen beabsichtigt« habe.

Um die Behauptung Hrn. v. S. (S. 89), dafs die Heranziehung des naturwissenschaftlichen Satzes von der »Kongruenz« der Ontogenese und Phylogenese für die Frage nach der Berechtigung der Kulturstufentheorie nicht einmal einen Analogiebeweis abgäbe, gründlich zu widerlegen, müfste ich weiter ausholen, als ich mir gegenwärtig gestatten darf. Ich mufs mir also diese interessante Erörterung für eine spätere Gelegenheit aufsparen.

---

2. Zusammenkunft der „Zweigvereine für wissenschaftliche Pädagogik" von Altenburg, Halle a. S., Jena und Leipzig.

Von Hugo Grosse in Halle a. S.

I.*)

Am 29. Oktober a. c. fand in Weissenfels eine Zusammenkunft der »Zweigvereine f. wiss. Päd.« von Altenburg, Halle a. S., Leipzig und Jena statt, nachdem bereits früher auf Anregung von Halle aus die drei zuerst genannten Vereine gemeinschaftliche Sitzungen in Schkeuditz (im Sept. 1886) und Leipzig (wo eine Arbeit von Flügel über »Herbart

*) Ein zweiter Artikel soll im nächsten Heft der Studien folgen.

u. Lotze« zur Mitteilung gelangte) abgehalten hatten. Auf dieser letzten Versammlung, im Februar d. J., wurde die Mitteilung mit Freuden begrüsst, dafs der Zweigverein zu Jena sich der Vereinigung anschliefsen wolle; man wählte deshalb Weissenfels als diesjährigen Versammlungsort.

Die Versammlung in Weissenfels, welche von ca. 80 Mitgliedern und Gästen besucht war, nahm um 4 Uhr ihren Anfang und endete gegen 8 Uhr. Da dem Altenburger Zweigverein diesmal der Vorsitz zustand, so leitete Herr Schuldirektor Dr. Just als Bevollmächtigter des dortigen Vereins die Versammlung. Zuerst sprach Herr Univers.-Professor Dr. Cornelius-Halle a. S. über den wichtigen Begriff der »Apperzeption«. Einen Bericht darüber sowie über die sich anschliessende Besprechung werden wir in Hinsicht auf den zur Verfügung stehenden Raum im nächsten (3.) Heft der »Päd. Studien« geben. Als zweiten Punkt der Tagesordnung bestimmte die Versammlung den Vortrag des Herrn Universitäts-Professors Dr. Rein-Jena über die neueste Schrift von Sallwürks: »Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte« (s. vorstehende Abhandlung). An den Vortrag knüpfte sich eine sehr lebhafte und auch wertvolle Besprechung an, aus der hier folgendes hervorgehoben sein mag.

Herr Univ.-Prof. Dr. Vaihinger-Halle bemerkte zunächst*): Die Idee der kulturhistorischen Stufen sei ohne Zweifel eine der bedeutsamsten, ja wohl die bedeutsamste pädagogische Entdeckung des ganzen Jahrhunderts. Diese Idee, mit der er vor vielen Jahren durch Kehrbach bekannt gemacht worden sei, habe ihn für die Herbart-Zillersche Pädagogik gewonnen; er halte zwar vieles in der letzteren, bes. in der Zillerschen Darstellung für einseitig und für prinzipiell verfehlt, aber dafs Ziller die Wichtigkeit dieser Idee erkannt und den Versuch gemacht habe, dieselbe praktisch fruchtbar zu machen, sei ihm ein Beweis dafür, dafs Ziller trotz aller Einseitigkeiten ein genialer Pädagoge sei. Die Schrift von v. Sallwürk verkenne gänzlich die Bedeutung des kulturhistorischen Prinzips, vor allem weil er trotz der Notizen über die Vorgänger Zillers die Entstehung jenes Prinzips nicht hinreichend kenne. Dies beweise schon der Umstand, dafs er nicht einmal wisse, dafs bei Pestalozzi dieses Prinzip eine Hauptrolle spiele, bes. in dessen Schrift: »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (1798).« Pestalozzi sei hierzu wohl von Rousseau angeregt worden, vielleicht auch von Fichte. Das Prinzip sei um jene Zeit auf verschiedenen Punkten entstanden und sei allmählich zu immer gröfserer Klarheit ausgearbeitet worden. Unabhängig von Rousseau habe Lessing dasselbe Prinzip gefunden und, wenn auch nur aphoristisch, dargestellt in der »Erziehung des Menschengeschlechts.« Übrigens sei Lessing auf die Grundgedanken dieser Schrift höchst wahrscheinlich durch das Studium der Kirchenväter gekommen, mit denen er sich bekanntlich viel beschäftigt habe. Ganz dieselbe Idee finde sich nämlich schon bei dem Patristiker Clemens von Alexandrien († 220 n. Chr. G.) in dessen Schrift: »Der Pädagoge«. (ὁ παιδαγωγός). Clemens habe nämlich

*) Diese Darlegungen können als authentisch gelten.

im Gegensatz gegen diejenigen Kirchenväter, welche ganz mit dem klassischen Heidentum brechen wollten, die Idee vertreten, das klassische Heidentum sowie das Judentum seien Vorstufen des Christentums, durch welche hindurch Gott selbst, der Erzieher der Menschheit, diese absichtlich hindurch geführt habe; es sei deshalb auch das Studium des klassischen Heidentums der notwendige Durchgangspunkt für die Bildung des einzelnen Christen; man müsse in der Erziehung den göttlichen Erzieher nachahmen. Offenbar habe Lessing aus dieser Schrift seine Gedanken entnommen, welche dann durch Herders Vermittlung in die deutsche Philosophie übergegangen sind. Der Gedanke der Entwicklung ist der beherrschende Mittelpunkt in der Philosophie von Fichte-Schelling-Hegel, und speziell der letztere habe den Parallelismus der allgemeinen Kulturgeschichte und der individuellen Entwicklung und Erziehung auf Schritt und Tritt gelehrt. Es sei also diese Idee eine der wesentlichsten und wichtigsten Ideen der deutschen Philosophie. Aus Schelling habe Krause, aus Krause habe Fröbel diese Idee entnommen, welche sich auch sonst in Schriften jener Zeit vielfach finde. Herbart habe diese Idee wahrscheinlich aus Pestalozzi entnommen; die Idee passe eigentlich nicht recht in sein sonstiges System hinein, da bei ihm das Prinzip der Entwicklung und überhaupt die geschichtliche Betrachtung bekanntlich zu kurz gekommen sei. (? Red.) Dadurch erkläre sich auch, dafs die Idee bei Herbart später immer mehr zurücktrete, und in der letzten und reifsten Darstellung seiner pädagogischen Ansichten, im »Umrifs« von 1841, ganz fehle. Dies sei somit v. Sallwürk zuzugeben, dafs Herbart mit der Idee nicht recht Ernst gemacht habe; dagegen sei es eine mangelhafte und willkürliche Interpretation, wenn v. Sallwürk die betreffenden Stellen aus Herbarts früheren Schriften so umdeute, als ob die Idee bei Herbart ganz fehle; Herbart habe das Prinzip deutlich erkannt, aber nicht genügend gewürdigt. Um so gröfser sei eben das Verdienst von Ziller, dafs derselbe, der sich sonst so eng an Herbart angeschlossen habe, trotzdem diese von Herbart selbst vernachlässigte Idee in ihrer Wichtigkeit erkannt und damit eine der herrlichsten Errungenschaften der deutschen Philosophie in die Gegenwart herüber gerettet habe. Dafs der Versuch Zillers, diese Idee praktisch zu verwerten, noch sehr unvollkommen sei, liege für jeden Einsichtigen auf der Hand, aber aus den Fehlern grofser Männer sei immer viel zu lernen. Mit den kulturhistorischen Stufen Zillers sei, wenn auch nur ein Anfang, doch ein viel versprechender Anfang gemacht.

Auf das Prinzip der kulturhistorischen Stufen könne man, bemerkte Herr Prof. Vaihinger weiterhin, wie man historisch zu demselben auf verschiedene Weise gekommen sei, so auch systematisch auf verschiedenen Wegen gelangen, welche alle zu demselben Ziel führen.

1. Auf dem religiös-theologischen Wege, wie Clemens und Lessing: Dieselben Stufen der Entwicklung, welche Gott in der Erziehung des Menschengeschlechts eingeschlagen hat, hat auch der menschliche Erzieher nachzuahmen.

2. Auf dem inductiven Wege: a) das Studium der Kindesseele durch die Psychologie zeigt gewisse Entwicklungsstufen, welche die ein-

fache vergleichende Beobachtung der Kindesnatur lehrt; b) unabhängig davon findet die Kulturgeschichte in der Entwicklung des Menschengeschlechts, sowie der einzelnen Völker gewisse Fortschrittsgesetze, und Entwicklungsstadien; c) durch einfache Vergleichung fand man heraus, dafs in diesen beiden Fällen die Entwicklungsstufen sich im wesentlichen decken; diesen Weg schlugen z. B. ein: Herder, Jean Paul u. a.

3. Auf dem deductiven Wege: man geht aus von der Erziehungsidee: die Erziehung bezweckt Erhebung des Kindes auf die erreichte Culturhöhe; die unmittelbare Einführung des Kindes in die von uns heute erreichte Kulturhöhe ist aber nicht möglich, da dem Kinde die betreffenden Apperzeptionsstützen fehlen; um dieselben zu schaffen, mufs das Kind von seinem eigenen Standpunkt aus allmählich auf jene Höhe hinauf gehoben werden; dies wird aber am zweckmäfsigsten so geschehen, dafs man das Kind den typischen Gang der Kultur selbst nachgehen läfst. Dieser Gedankengang findet sich u. a. annähernd bei Herbart.

4. Der philosophische Weg; dieser ist nur für denjenigen einzuschlagen, der sich, wenigstens in den Prinzipien auf den Standpunkt der Entwicklungsphilosophie von Hegel u. s. w. stellt: aus diesem allgemeinen Entwicklungsprinzip fliefst jene pädagogische Idee als Folgerung sofort, da eben jenes allgemeine Entwicklungsprinzip besagt, dafs alle Dinge in der Welt im wesentlichen demselben Entwicklungsgesetze folgen. Diesen Weg schlugen Hegel und seine Schüler, auch Krause und Fröbel ein.

5. Der naturwissenschaftliche Weg. Diesen Weg kann nur derjenige einschlagen, der auf dem Standpunkt des Darwinismus steht. Das Darwinistische Prinzip, dafs die ontogenetische Entwicklung die phylogenetische Entwicklung rekapituliert, wird vom Leiblichen auf das Geistige übertragen. Diesen Weg schlägt u. A. der Engländer Spencer ein. Man gelangt also auf ganz verschiedenen Wegen auf dieselbe Idee, die sich daher als ein centrales und allgemein gültiges Prinzip bezeichnen läfst.

Ganz verkehrt sei somit die Forderung vieler Gegner, so auch von v. Sallwürk, die Herbartianer sollen doch erst dieses Prinzip des Parallelismus der menschheitlichen resp. nationalen und der individuellen Entwicklung beweisen; denn erstens sei dasselbe hinreichend bewiesen; und sodann sei es gar nicht Aufgabe der Pädagogik als solcher, das Prinzip zu beweisen; sie nehme dasselbe vielmehr als Lehnsatz, als Lemma herüber aus der Psychologie und Kulturgeschichte, wie sie ja auch Lehnsätze aus der Ethik, Biologie u. s. w. herübernehme, ohne sie selbst erst beweisen zu müssen.

Herr Gymnasial-Oberlehrer Prof. Dr. Menge-Halle sagte Folgendes: »Mit den kulturhistorischen Stufen Zillers habe ich mich noch nicht voll befreunden können. Sie sind mir wider mein historisches Gewissen, da sie der thatsächlichen Weltgeschichte sich zu wenig anpassen. Zur historischen Betrachtungsweise, die so wichtig ist, werden bei diesen Stufen die Kinder zu wenig angeleitet. Es scheint auch unnatürlich, dafs man den Zögling nicht Entwicklungsstufen durchmachen läfst, die thatsächlich irgendwer in der Welt vor uns geradeso durchlaufen hat, sondern die blofs durch Ab-

straktion gewonnen sind. Diesen Bedenken gegenüber erscheint mir die von Herrn Prof. Rein aufgestellte Idee der nationalen Kulturstufen befreiend. Die Nation stellt ein gereifteres Individuum dar, von dem der Zögling einst ein Teil sein wird. Ein Franzose mufs eine andere Erziehung geniefsen als ein Deutscher. Die kosmopolitische Erziehung, welche eigentlich den Zillerschen Stufen zu Grunde liegt, ist jedenfalls nicht das Ziel unserer Erziehung. Bei Annahme der nationalen Kulturstufen gewinnen wir wenigstens für unsere höheren Schulen einen klaren Plan, der bis jetzt bei Ziller nicht zu entdecken war, denn Herodotstufen, Liviusstufen u. s. w. sind keine Kulturstufen. Die oberste Schicht unseres Volkes mufs mit allen Kulturelementen vertraut sein, welche auf die Entwicklung des Volkes stark eingewirkt haben, und soll mit ihnen vertraut werden in der Reihenfolge, die die Geschichte vorschreibt. Die ersten Kulturstufen sind allerdings international und dürften von Ziller richtig erfafst sein als die Märchenstufe und die Robinsonstufe, vielleicht auch noch die Patriarchenstufe. Dann kommen die deutschen Kulturstufen. Wir sehen das Volk zunächst als Heiden in seiner ursprünglichen Verfassung. Dann tritt das christliche Element hinzu, durchdringt und läutert das Germanentum. Etwas später strömt römische Bildung ein, die vertraut macht mit Grammatik und mit Rechtsnormen. Aus sich heraus gebiert das deutsche Volk die Reformation, um dann durch griechische Bildung sich befruchten zu lassen. Auf dieser Stufe stehen wir jetzt noch. So würde der Schüler nach den allgemein menschlichen Vorstufen der Kultur eingeführt der Reihe nach ins Deutschtum, die christliche Religion, die römische Bildung, das evangelische Christentum (insbesondere zur Zeit der Konfirmation), dann ins Griechentum und in die nationale Kulturstufe der Gegenwart. Aus jedem dieser Bildungsstoffe würde natürlich das zu entnehmen sein, was am kräftigsten auf die Jugendbildung einzuwirken scheint und harmonische Bildung erzielen hilft. Wie gesagt, ist diese höchste Bildung eben nur für die höchste Volksschicht. Die zwei andern Schichten entsprechen früheren geschichtlichen Perioden unsers Volkstums. Die gewöhnliche Volksbildung hat sich zu begnügen mit Deutschtum und evangelischem Christentum und bleibt andern Bildungselementen gegenüber stehn, ähnlich wie das Kind im ersten Schuljahre der Religion gegenüber steht. Es lernt die Thatsachen als solche kennen, ohne den historischen Zusammenhang zu begreifen. Die mittlere Volksschicht dagegen lernt noch römische Litteratur und Sprache kennen, um grammatisch und begrifflich tüchtiger geschult zu werden. Was ich Ihnen da vorgetragen habe, ist freilich noch sehr roh, aber der Plan ist eben auch erst unter dem Einflufs des Reinschen Vortrags in mir entstanden; er scheint aber des Nachdenkens wert zu sein, weil er zu einem naturgemäfsen Bildungsgang führt, der obendrein dem thatsächlich jetzt befolgten recht nahe kommt.«

Herr Schuldirektor z. D. Beyer-Jena wies darauf hin, dafs der von Sallwürk sehr gern gebrauchte Ausdruck »Kongruenz« in Hinsicht auf die Entwicklung des Menschengeschlechts und des Individuums nicht richtig sei, weil der Sprachgebrauch ihn zu einem genau begrenzten Begriffe der

Mathematik ausgeprägt habe; von diesem aber könne hier nicht die Rede sein. Es bezeichne der dafür von andern gebrauchte Ausdruck »Kongenialität« das der Sache zu grunde liegende Verhältnis viel besser. Seine Bemerkungen zu demjenigen Teil der Sallwürkschen Schrift, welcher über sein Buch handelt, wird er, da in der Versammlung sich keine Zeit fand, im Druck vorlegen.*) Herr Lehrer Ufer-

Altenburg sagte: Die kulturhistorischen Stufen werden u. a. auch erforderlich, wenn man die Lehre von der Konzentration, an der wir doch festhalen müssen, verwirklichen will. Ein Lehrplansystem für die ganze Schulzeit ist mir ohne Zugrundelegung von Kulturstufen nicht denkbar, so dafs man von letzteren unter Abänderung eines berühmten Wortes sagen kann: Wenn wir die Kulturstufen noch nicht hätten, so müfsten sie erfunden werden. Aus diesem und andern Gründen halte ich, gleich Rein, an den Kulturstufen fest, mufs aber widersprechen, wenn Rein behauptet, wir seien im Begriff, in einem sehr wichtigen Punkte über Zillers Bestrebungen hinauszugehen und dabei die Namen Beyer und Menard nennt. Wohl wird uns die historische Erforschung der Einzelfächer, wie sie von den genannten Männern begonnen worden ist, einzelnes wertvolle Material zum Ausbau des Lehrplans geben, und auch an wertvollen Hinweisen hinsichtlich der Behandlung wird es nicht fehlen; darin liegt aber kein wesentliches Hinausgehen über Ziller. Ein solches würde nur in dem Falle vorhanden sein, dafs die historischen Reihen der Einzelfächer untereinander kongruent wären. Auf ein derartiges Ergebnis ist aber angesichts der unbestreitbaren Ungleichmäfsigkeit in der Entwicklung der einzelnen Seiten der Kultur nicht zu hoffen. Wenn man die Bestrebungen Beyers und Menards prinzipiell anerkennt, so giebt man die Konzentration preis. Sollte es sich aber herausstellen, dafs ein Fach, wie z. B. das Zeichnen, im Lehrplansystem nicht unterzubringen wäre, so würde allerdings am besten der historische Entwicklungsgang mafsgebend sein. Das würde aber kein Hinausgehen über Ziller, sondern eine Entfernung von ihm bedeuten. Worin man in der Gegenwart über Ziller wirklich hinauszugehen scheint, das ist das Bestreben, den nicht gesinnungsunterrichtlichen Fächern eine gröfsere Selbständigkeit einzuräumen, als es Ziller z. B. im „Leipziger Seminarbuch" gethan hat, so dafs der Bildungsgehalt der sog. Nebenfächer mehr zur Geltung kommt. In diese Bestrebungen müssen die Bemühungen Beyers und Menards nicht notwendig eingerechnet werden. Herr Prof. Rein-Jena bezeichnete darauf die Konzentrationsidee als eine abgeleitete; der Gedanke der kulturhistorischen Stufen erscheine ihm als das oberste, wertvollste Prinzip, aus welchem erst die richtige Auffassung der Konzentrationsidee herausspringe. Die Arbeiten von Beyer und Menard, welche den kulturhistorischen Gesichtspunkt verfolgten, seien darum sehr schätzenswert, wenn sie auch der Ausführung der Konzentrationsidee zunächst Steine in den Weg zu legen schienen. Nach einer weiteren Auseinandersetzung zwischen Ufer und Beyer warnte Herr Prof. Vaihinger davor, die Idee der kulturhistorischen Stufen in ein Abhängigkeitsverhältnis zu bringen von der Konzentrations-

*) Siehe »Mitteilungen«, d. h. No. 1.

idee; diesen Fehler habe Ziller selbst gemacht, und seine Schüler machen ihn meist nach; daher wenden sich die Angriffe der Gegner auch ungetrennt gegen beides, anstatt beides zu trennen. Das sei auch bei Sallwürk der Fall. Man kann aber die kulturhistorischen Stufen ganz wohl im Unterricht durchführen, ohne zu konzentrieren; man kann umgekehrt die Konzentrations-Idee durchführen, ohne von den kulturhistorischen Stufen eine Ahnung zu haben; die Idee der Konzentration ist ja auch historisch oft ohne jene Idee der Kulturstufen aufgetreten; so habe ja auch z. B. A. H. Francke seinen Unterricht nach der Idee der Konzentration in der Religion gegeben. Es seien daher die Einwände extremer Zillerianer gegen die Bestrebungen von Beyer und Menard verkehrt. Wenn diese Bestrebungen dazu führen, die von Ziller übertriebene Konzentrationsidee einzuschränken, so sei dies nur zu begrüfsen; und wenn selbst die berechtigte Konzentration dadurch vorläufig erschwert werde, so seien jene Einzeluntersuchungen doch sehr wertvoll; man müsse zunächst einmal zeigen, wie jedes Gebiet sich in der Kulturgeschichte selbständig entwickelt habe, und darnach den Unterricht des betreffenden Faches für sich einrichten; die Entwicklung des Zeichnens z. B. sei zunächst für sich zu verfolgen. Es sei auch gar nicht einzusehen, wie man dieses in das Prokrustesbett der Zillerschen 8 Stufen einreihen könne. Welche Stufe des Zeichnens entspricht denn z. B. der Richterstufe? oder der Apostelgeschichte? oder dem Lutherischen Katechismus? Hier wäre eine Konzentration absurd. Wie in der Kulturgeschichte selbst die verschiedenen Seiten des menschlichen Geistes nicht denselben Schritt eingehalten haben, so kann das auch im Unterricht nicht sein. Selbst wenn durch die Schriften von Menard und Beyer die Konzentrationsidee vorläufig gesprengt werde, so sei das nicht gefährlich. Was an der Idee berechtigt sei, werde sich doch erhalten, und es werde dann gewiss einmal einem Zukunfts-Ziller gelingen, Konzentrationsidee und kulturhistorische Stufen in einen neuen und tiefer begründeten Zusammenhang zu bringen.

Herr Direktor Dr. Frick-Halle erklärte, in den verschlungenen Pfaden der modernen Didaktik seien ihm als ein sicherer Kompafs oftmals folgende drei Forderungen von O. Willmann erschienen: 1. sorge dafür, dafs der Unterrichtsstoff der jedesmaligen Schüler-Individualität und -Stufe möglichst angepafst werde (Rücksicht auf das Subjekt des Schülers). 2. sorge dafür, dafs der eigentümliche Bildungsgehalt jedes Stoffes recht und voll zu seiner Geltung komme (Rücksicht auf das Objekt). 3. sorge dafür, dafs dieser Bildungsgehalt mit den übrigen in eine rechte Gesamtwirkung eingehe (Rücksicht auf Subjekt und Objekt; Konzentration). Nur scheine ihm die Herbartsche Schule in dem berechtigten Streben, der bedeutsamen Idee der kulturhistorischen Stufen gerecht zu werden, etwas einseitig das Gewicht auf diese zu legen und das Recht des Objekts nicht genügend zu berücksichtigen. Aufgabe der Zukunft werde es sein müssen, das Recht beider Gesichtspunkte auszugleichen. In den Gymnasien und höhern Schulen jedenfalls werde bei der Vielheit der Objekte und dem bedeutsamen Bildungsgehalt derselben der kulturhistorische Gesichtspunkt nicht ausreichend, allen Anforderungen entsprechende Gesinnungsstoffe

herzustellen. Sodann sei zu bedenken, dafs es auch »mit schwingende« Vorstellungen gebe, und dafs die ganze Umgebung und Atmosphäre, in welcher ein Kind des 19. Jahrhunderts aufwachse, den Bildungsgehalt der voraufgegangenen Kulturstufen in sich schliefse. So sei es fraglich, ob ein Kind der Gegenwart wirklich alle Hauptstufen der voraufgegangenen Kultur ausführlich von neuem zu durchleben habe, und ob nicht ein Durchmessen der Wege der nationalen Kultur genügend sei, zumal sich in denselben die Hauptkulturstufen der Menschheit wiederholten. Aus diesem Grunde seien ihm die ebengehörten Ausführungen des Prof. Menge sehr sympathisch; nur werde derselbe selbst seine Schüler nicht mit dem Griechentum abschliefsen, sondern entsprechend der Zillerschen Weisung die religiöse Bildung von Anfang an begleitend nebenher gehen und schliefslich auch die letzte Frucht bilden lassen wollen. Am Schlufs hoben die Herren Direktor Dr. Just-Altenburg und Rektor Dr. Wohlrabe-Halle die Bedeutung der deutschen Märchen für die erste Lernstufe rühmend hervor, die nicht an Stelle der biblischen Geschichte zu setzen seien. Herr Schulinspektor Trebst-Halle wies zum Schlufs u. a. auf das Werk von Bräutigam: »Der Vorbereitungskurs im 1. Schuljahr« hin.

---

3 Das pädagog. Universitäts-Seminar zu Budapest.

Der Bericht, welchen die »Päd. Studien« 1887, 4. Heft, S. 219 f. über das Päd. Universitäts-Seminar zu Budapest brachten, hat Herrn Professor Dr. Kármán veranlasst, dem Herausgeber d. Z. nachstehende Bemerkungen zu schicken. Da dieselben von allgemeinem Interesse sind, so seien dieselben hier mitgeteilt.

Herr Professor Dr. Kármán schreibt: „In dem »Bericht« ist das pädagogische Seminar und das allgemeine, auch der fachwissenschaftlichen Vorbildung gewidmete Seminar fortwährend verwechselt, wodurch eine ziemlich grosse Verwirrung und Verschiebung der Thatsachen entstanden. (Selbst die mitgeteilten Benennungen sind falsch. »Tanárképezde« bedeutet Professoren-Bildungsanstalt und ist der gekürzte Name des allgemeinen Seminars für Lehrer — wie man bei uns und in Österreich sagt: Professoren — an Gymnasien und Realschulen. »Mintagymnasium«, d. i. Mustergymnasium, nennt man zuweilen im Gespräch unsere Seminarübungsschule, anfangs wohl nicht ohne einige Ironie gebraucht; doch ist der Name keine offizielle Benennung; diese lautet einfach: Übungs-gymnasium der Professorenbildungsanstalt. (A tanárképzö intézet gyakorló gymnasiuma). Näheres kann man ersehen aus dem »Statut und Studienordnung des Seminars für Lehrer an Mittelschulen an der k. ung. Universität zu Budapest. (Budapest 1874.) Einige Bemerkungen will ich noch zur Erklärung beifügen.

Das pädagogische Seminar bildet nur eine Abteilung (früher die 5., gegenwärtig die 3te.) eines Institutes zur Heranbildung der Lehrer an Mittelschulen (Gymn. u. Realsch.). Dieses wurde 1870 ganz nach dem Muster

deutscher Universitätsseminare anfangs nur für Gymnasien organisiert; man ging nur in dem einen Punkte über deutsche Einrichtungen hinaus, darin, dafs die Leiter der einzelnen Fachseminare zu einem Körper vereinigt wurden, um so das Bewufstsein einer gemeinsamen Aufgabe rege zu halten. An die Spitze ward daher auch ein Direktor gestellt, vom Lehrkörper vorgeschlagen und vom Ministerium auf 3 Jahre ernannt. (Seit 1873, da die Vereinigung der früher abgesondert, an der Universität und dem Polytechnikum bestandenen Seminare für Gymnasial- und Realschullehrer erfolgte — vergl. Regulativ S. 17 — steht ein ständiger Direktor an der Spitze; es ist dies Dr. Josef Stoczek, Prof. d. Physik an dem Polytechnikum, Vicepräsident der k. ungar. Akademie der Wissenschaften und Mitglied des Magnatenhauses). Die pädagogische Abteilung war ursprünglich auch nur für eingehendere theoret. Vorbildung berechnet, die Seminaristen sollten nebenbei an den verschiedenen Gymnasien Budapests Gelegenheit finden, sich auch praktisch einzuüben. (Es ist ja auch dies eine an deutschen Universitäten heimische Einrichtung.) Glücklichen Umständen — auf die näher einzugehen wohl nicht nötig sein mag — ist es zu danken, dafs der damalige Direktor des Gesammtseminars — der gegenwärtige Direktor unserer Übungsschule: Anton Bartal, ein tüchtiger Philologe und eifriger Schulmann — für die Idee eines wahren pädagogischen Seminars gewonnen wurde. Derselbe unterbreitete ein Memorandum sammt Statut dem Seminarlehrkörper, wufste die Angelegenheit bei der Universität und dem Ministerium recht zu vertreten und so wurde im Mai 1872 das Statut der pädagogischen Abteilung in diesem Sinne abgeändert und letztere als pädagogisches Seminar mit Übungsschule organisiert. (Das Seminarstatut wurde am 16. Mai 1872 veröffentlicht.) Ich habe seiner Zeit, den Entwurf des Statuts auch Herrn Prof. Ziller in Leipzig zugesandt und seine Meinungsäufserung darüber erbeten. Ich teile letztere hier mit, sie wird wohl die Freunde der guten Sache interessieren; zugleich benutze ich die Gelegenheit, um zu erklären, dafs unsere Schule es Zillern zu Danke rechnet, hiemit zu ihrer Gründung beigetragen zu haben. Ziller äufsert sich (Leipzig, 24. April 1872) über das Statut folgendermafsen: »Ich habe mich sehr gefreut über den mir vorgelegten Plan, nach welchem zum ersten Male eine öffentliche Lehranstalt nach den Anforderungen der neueren Pädagogik in Angemessenheit zu den gegebenen eigentümlichen Verhältnissen gestaltet werden soll. Bei der Übungsschule sowohl, wie bei den Konferenzen sind die Traditionen der wahren pädagogischen Seminare sorgfältig beachtet worden. Die Verbindung der Übungsschule mit einem vollständigen Gymnasium wird zwar ihre Schwierigkeiten haben, auch bei beschränkter Klassenzahl. Aber die pädagogische Einsicht des Leiters und die Unterstützung, die er in so dankenswerter Weise bei einer erleuchteten Regierung findet, läfst das Beste hoffen.« — Die Bedenken Zillers kann erklärlich finden, wer die theoretische Besorglichkeit kennt, welche eine feste Organisation selbst des Leipziger Seminars so lange verzögerte. Mitglieder des Seminars mögen sich nur an die Zeit der ersten Fertigstellung des Seminarbuches erinnern. Mir war es aber von Beginn an klar, dafs ein pädagogisches

Seminar nur dann fruchtbar auch an der Fortbildung der Pädagogik arbeiten kann, wenn es sich in den Dienst des bestehenden Schulwesens stellt, als Glied desselben sich fühlt und auch an der Tagesarbeit redlich Teil nimmt. Es waren übrigens auch hierzulande Stimmen, die für eine Volkschule als Übungsschule sich aussprachen; die meisten Schulmänner denken ja nur an eine technische Ausbildung der künftigen Lehrer und da mag es ja wahr sein, dafs hiezu die Volksschulpraxis genügen kann; wir wissen selbst, was wir der Arbeit an Elementarklassen zu danken haben. Ein pädagogisches Seminar hat aber meines Erachtens die künftigen Lehrer vor allem in die methodische Durcharbeitung der Lehrstoffe, in die rechte Gestaltung des Schullebens einzuführen, und wirkt nur dann kräftig auf das öffentliche Schulwesen ein, wenn es jene für diese Arbeit zu gewinnen, sie theoretisch und praktisch tüchtig vorzubilden vermag. Wie hätten wir mit einer Volksschule die vielen Vorurteile, die vor allem Gymnasiallehrer gegen jede Übungsschule hegten, überwinden sollen? Auch hierzulande hatte die Übungsschule zumeist in den Gymnasien ihre entschiedensten Gegner; es galt ja vielfach als Anklage gegen die herrschende Praxis, wenn man von nun an den jungen Lehrernachwuchs nicht ohne methodische Vorbereitung iu die Schule lassen und an die Erfahrung der älteren Kollegen weisen wollte. Auch sonst tüchtige Lehrkräfte sprachen sich entschieden gegen die Errichtung der Übungsschule aus. Heute ist unsere Sache hierzulande gewonnen. Ein früherer, entschiedener Gegner derselben, zu jener Zeit Gymnasialprofessor zu Budapest, gegenwärtig Professor der klass. Philologie und 1885/86 Rektor an der Klausenburger Universität, hat gerade in seiner Rektoratsrede, welche die Vorbildung der Gymnasiallehrer behandelte, offen und redlich seine frühere Meinung als irrtümlich erklärt und warm und eingehend für die Errichtung einer Übungsschule auch an unserer zweiten Universität gesprochen. So wurde auch vor zwei Jahren in der Generalversammlung des Mittelschullehrervereins, dem der gröfsere Teil der Lehrer an Gymnasien und Realschulen angehört, bei einer recht gründlichen Behandlung der Frage der Vorbildung, die Übungsschule als der festeste Punkt unserer Organisation anerkannt und keine einzige Stimme hatte etwas dagegen einzuwenden. Gegenwärtig verkündet bereits ein stattliches Heim, welches die nie mangelnde Fürsorge der Regierung mit Einwilligung des Reichstages uns erbaut, dafs die Übungsschule zu den gesicherten, begründeten Institutionen unseres Schulwesens gehört. Unser Schulgebäude wurde soeben am 2. Oktober mit einer öffentlichen Feier eingeweiht, wobei unser Unterrichtsminister Trefort, dessen Thätigkeit ja auch aufserhalb Ungarn vielfach Anerkennung findet, ferner der Staatssekretär und die Sektionsräte des Ministeriums, die Professoren der Universität, Reichstagsabgeordnete und die Spitzen der städt. Behörden durch ihr persönliches Erscheinen eine Würdigung unserer Aufgaben und vielleicht auch der bisherigen Erfolge bekunden wollten.

Die Einrichtung unseres Seminars, ihre äufsere Gestaltung, beruht noch heute auf denselben Grundlagen, welche das Statut vom Jahre 1872 gelegt hat (s. das Statut § 79—98. S. 13—16). Es war an denselben im

Laufe der Jahre nichts zu ändern; nur hat das Leben einzelne Bestimmungen genauer ausgebildet. Es hat einen ständigen Direktor, wie erwähnt A. Bartal, der zugleich Vorstand der philolog. historischen und der pädag. Abteilung des ganzen Seminars ist (vergl. Übergangsregulativ S. 18. § 8); sodann einen ständigen Lehrkörper, aufser dem Direktor, der selbst klass. Philologe ist, noch zwei leitende Professoren für klass. Philologie, je einen für moderne Sprachen, für Geschichte und Geographie, für Naturgeschichte, für Mathematik und Physik und zwei Hülfsprofessoren für geometrisches Zeichnen und Rechnen, frühere Mitglieder des Seminars. Auch unter den ordentlichen leitenden Professoren sind drei als Kandidaten Mitglieder des Seminars gewesen. Ich selbst bin für die pädagogische Abteilung als Professor der Philosophie und Pädagogik bestellt, leite die theoretisch-pädagogische Fortbildung der Kandidaten, unterrichte aber auch selbst an der Übungsschule, schon des praktischen Beispiels halber, und nehme an allen Konferenzen der Schule Teil.

Mitglieder des Seminars können nur solche Lehramtskandidaten werden, welche bereits die Universitätsstudien, die jetzt gesetzmäfsig auf vier Jahre ausgedehnt wurden, hinter sich haben; die meisten unter ihnen haben auch die wissenschaftliche Fachprüfung bestanden, der bei uns erst nach einem Jahre Schulpraxis die philosophisch-pädagogische Prüfung, mit der eigentlichen facultas docendi, folgt. So können die Kandidaten während der Übungsschularbeit sich ganz ihrer pädagogischen Ausbildung widmen und in die Schule recht einleben. Zumeist verbleiben sie auch volle zwei Jahre als Mitglieder und finden somit genugsam Gelegenheit, um ein volles Bild vom Gymnasialleben zu gewinnen. Ich bemerke noch, dafs jährlich zehn Kandidaten ein Staatsstipendium von je 300 Gulden haben.

Während der 15 Jahre seines Bestandes waren bei 340 Kandidaten Mitglieder des pädagogischen Seminars; davon sind nun die gröfsere Mehrheit an Gymnasien und Realschulen, einige auch an Lehrerseminaren und Bürgerschulen als Professoren angestellt; 9 sind bereits Gymnasialdirektoren; ja auch an der Universität finden wir als Professoren und Docenten ehemalige Seminarmitglieder. Es besteht auch unter früheren und gegenwärtigen Mitgliedern eine traditionelle Gemeinsamkeit, ein Bewufstsein der Zusammengehörigkeit, als der echteste Beweis geistiger Wirksamkeit. Ich überlasse es jedoch andern, von dem Einflusse unser Schularbeit auf Schule und Wissenschaft historisch treu Bericht zu erstatten. Nur erwähnen will ich, dafs eben die tüchtigsten Lehrkräfte es offen und gern eingestehen, wie erst die Mitarbeit an der Übungsschule ihnen den Sinn für die Aufgaben und das Wesen ihrer Fachwissenschaft geöffnet, und daher nicht allein zur methodischen Vorübung für die Schulpraxis diente, sondern geradezu als Einführung in eine rechte wissenschaftliche Thätigkeit galt. Das Verhältnifs unserer Übungsschule zur Organisation unserer Mittelschulen, insbesondere der Gymnasien, betreffend, worauf es bei der Frage doch zumeist ankommt, sei es erlaubt, einfach den Referenten des Mittelschulprofessorenvereins, — gegenwärtig Gymnasial-Direktor in Prefsburg — sprechen zu lassen. Derselbe steht sonst ganz aufserhalb unserer Übungs-

schule und äufsert sich in seinem Referate über die Vorbildung der Mittelschullehrer unter andern folgendermafsen: »Die Übungsschule hat sich im ganzen Lande teils warme Freunde erworben, teils heftige Gegnerschaft zugezogen; der beste Beweis, dafs ihr Einflufs tiefgreifend ist. Wie man auch über die durch sie in Kurs gebrachte Methoden urteilen mag, soviel mufs zugestanden werden, dafs dieselbe Bewegung und Leben in eine hinsiechende Praxis gebracht, dafs sie alle Lehrer zur Besinnung über ihre eigenen Methoden erweckte und so manche allgemein anerkannte heilsame Reformen eingeführt hat. Unser Lehrplan und unsere Instruktionen zeigen auf Schritt und Tritt den Einflufs der Übungsschule. Diese hat somit, wenn sie auch in einzelnen Dingen noch so sehr im Irrtum wäre, in der Geschichte des ungarischen Schulwesens einen ewigen Platz sich gesichert.« (Organ des Landes-Mittelschulprofessoren-Vereins, September 1886. S. 55.)

Ob es der Geist Herbarts ist, oder nicht, der in unserer Schule lebt, darüber möchte ich mit Niemanden rechten. Wer für wissenschaftliche Bestimmtheit, für Konsequenz des Denkens Verständnis hat, wo würde er in pädagogischen Kreisen Beachtenswerteres finden, als in den Arbeiten, die an die Herbartsche Fassung der pädagogischen Begriffe anknüpfen? Doch eben deshalb glaube ich, im Interesse der wissenschaftlichen Pädagogik bedauern zu müssen, dafs Unterscheidungen, die sonst nur in theologischen Kreisen herrschend waren, wie die etwa zwischen Herbartianern und Zillerianern von strikter und laxer Observanz, einen ganz unwissenschaftlichen Geist der dogmatischen Intoleranz in die sonst löblichsten Bestrebungen einschmuggeln. Auch praktische Wissenschaften, ja vielleicht diese mehr als die rein theoretischen, verlangen nicht nur Sorgfalt und Konsequenz in der empirischen Weiterbildung, sondern bedürfen auch einer stets erneuerten, durch die Erfahrungen erweckten Kritik ihrer Grundlagen. Es gilt auf uns anzuwenden, was Herbart so treffend von sich in Bezug auf Kant sagte: wir müssen Herbartianer sein vom Jahre 1887. —

---

4. Bericht über den Zweig-Verein für Herbart-Zillersche Pädagogik zu Dresden.

Unser Verein ist 1881 von Dr. Just gegründet und erst von ihm, nach seinem Weggange von Dresden aber durch Oberleher Bahnert in gleichem Geiste geleitet worden. Der Verein hat seinem Zwecke gemäfs (Förderung der Mitglieder auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik) sich fern gehalten von jeder agitatorischen Thätigkeit wie von Angriffen auf bestehende Verhältnisse. Das Wirken war ein friedliches, nach innen gerichtetes. Die Arbeiten der Mitglieder wurden hauptsächlich der Praxis und ihren Bedürfnissen entlehnt. Es kamen im verflossenen Jahre (in den aller 14 Tage stattfindenden Zusammenkünften) zum Vortrage Präparationen, welche entweder unmittelbar vorher dem Unterrichte zu Grunde

gelegen hatten oder die bald danach benutzt werden sollten. So aus dem Gesinnungsunterrichte: die ersten Mosesgeschichten, ein andermal: Jesus in der Schule zu Nazareth, ferner ein Geschichts-Vortrag über Elisabeth Charlotte von der Pfalz. Im Anschlusse an das Leben Luthers war als geographische Lektion bearbeitet sein Heimatland: Thüringen. Aus der Sternkunde wurde vorgebracht: Präparation über die Planeten. Aus dem Gebiete der unmittelbaren Charakterbildung kamen zur Besprechung zwei Kinderbilder. Durch ausführliche Referate wurden die Mitglieder von neuen litterarischen Erscheinungen in Kenntnis gesetzt. Es wurde berichtet über die neue Auflage des didaktischen Materialismus von Dörpfeld, über das geographische Kartenzeichnen von Heiland, über Beyers Schrift die Naturwissenschaft in der Erziehungsschule, über Junges »Dorfteich.« Es wurde der Angriff Ostermanns auf die Psychologie Herbarts einer Besprechung unterworfen und weiterhin die Aufmerksamkeit der Mitglieder gelenkt auf die neue Altenburger Zeitschrift »Praxis der Erziehungsschule.« Ein Mitglied erstatte Bericht über einen Besuch der nach Herbart Zillerschen Grundsätzen eingerichteten Schulen der Stadt Altenburg. Eine interessante und anregende Debatte veranlafsten zwei Mitglieder durch theoretische Untersuchungen über dasselbe Thema: »Der Lese-Unterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode.« Auf Wunsch besonders der jüngeren Lehrer wurde begonnen mit gemeinsamer Lektüre grundlegender Werke und sonst bedeutender Erscheinungen der Erziehungswissenschaft. Zunächst waren es die pädagogischen Vorträge von Willmann, welche wertvollen Stoff boten. Die letzte Sitzung des Vereinsjahres wurde zur Besprechung der beiden naturwissenschaftlichen Arbeiten des Jahrbuches unter lebhaftem Meinungsaustausch verwendet. Mehrere Mitglieder besuchten die Hauptversammlung des Vereins in Leipzig und es wurde über den Gang der Verhandlungen daselbst Bericht gegeben in der ersten Versammlung nach den Ferien, zugleich aber auch über einen Besuch der 6. Bürgerschule in Leipzig, sowie über nachahmenswerte Einrichtungen an derselben, besonders über die mustergiltige Lehrmittelsammlung. Von den in der Pfingstversammlung angeregten Fragen sollen einzelne im Laufe dieses Jahres zur Untersuchung und Besprechung kommen in unserm kleinen Kreise, der damit sich Zusammenhang wahren und Fühlung behalten will mit den Arbeiten und Fortschritten der grofsen Gemeinschaft. So gestaltete sich im verflossenen Jahre Leben und Thätigkeit unsers Vereins. Die Arbeit ist zu bezeichnen als eine anregende und gewinnbringende, bestimmt und dazu angethan, die Weiterbildung zu fördern, den Einzelnen in Kenntnis zu erhalten von den Erscheinungen, die einen Fortschritt auf pädagogischem Gebiete bedeuten und das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken in dem einen grofsen Bestreben: der rechten Sorge für die sittliche Charakterbildung der Jugend.

Fritz Lehmensick.

---

5. Die Herbartsche Pädagogik in Altenburg.

Von Dr. V. Müller.

In neuester Zeit hat die Bewegung, die für die pädagogischen Ideeen Herbarts in Altenburg zu Tage getreten ist, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise erregt. Es erscheint daher angezeigt, die Entstehung, den Fortgang und den gegenwärtigen Stand der Bewegung möglichst objektiv darzulegen.

Ungefähr zwei Jahre haben genügt, die Frage nach der Berechtigung und Durchführbarkeit der Herbartschen Pädagogik hier zur geradezu brennenden zu machen und das lebhafteste Interesse, sei es nun ein freundliches oder ein feindliches, nicht nur der Lehrerschaft, sondern auch des gröfseren Publikums zu erregen. Referent kann aus eigener Erfahrung bezeugen, dafs gar mancher Vater bereits zu der Einsicht gekommen ist, es gelte nicht blofs, seinem Sohne in möglichst kurzer Zeit gewisse Berechtigungen zu verschaffen, sondern es sei für die Zukunft des Zöglings von höchster Bedeutung, schon in früher Jugend durch den Unterricht planmäfsig in Rücksicht auf Geist und Gemüt gebildet zu werden.

Bis Ostern 1885 herrschte in Altenburg sozusagen ein pädagogisches Stillleben. Die Leitung der städtischen Schulen, an denen gegen 60 Lehrer thätig waren, lag in der Hand eines jungen Theologen, der nach nicht ganz dreijähriger Thätigkeit als Schuldirektor in das geistliche Amt zurücktrat. Von einer wissenschaftlich-pädagogischen Thätigkeit des hiesigen Lehrerseminars drang wenigstens nichts in die Öffentlichkeit. Die beiden höheren Töchterschulen, sowie das Gymnasium und die Realschule gingen ihre gesonderten Wege.

Da wurde Ostern 1885 Dr. Just zur Leitung der städtischen Schulen hierher berufen. Derselbe, bekannt als Herausgeber der Pädagogik Zillers und als Mitarbeiter am Jahrbuche des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik, rief sofort einen pädagogischen Verein ins Leben, in welchem Zillers Pädagogik durchgearbeitet, psychologische Werke besprochen und praktische Arbeiten aus den verschiedenen Unterrichtsgebieten angefertigt und beurteilt wurden. Der Verein zählt jetzt gegen 70 Mitglieder und hält wöchentlich eine Sitzung ab. Ostern 1886 wurde Dr. Just auch zur Oberleitung der höheren Töchterschule »Karolinum« berufen. Das Konrektorat an dieser Anstalt wurde dem von Elberfeld hierher anzogenen Lehrer Ufer übertragen, dem Herausgeber des »Französischen Lesebuchs zur Geschichte der deutschen Befreiungskriege«, das Dr. Frick-Halle in seinen Lehrplan der Gymnasien aufgenommen und anerkennend beurteilt hat.*)

Als Organ für seine Bestrebungen gründete Dr. Just Ostern 1886 die »Praxis der Erziehungsschule«, die bereits gegen 500 Abonnenten zählt. Für die pädagogische Fort- und Ausbildung sorgen sowohl an den Bürgerschulen, als am Karolinum aufser den angeführten Veranstaltungen noch regelmäfsige Konferenzen, besondere Beratungen mit den Konrektoren, sowie Lehrproben mit anschliefsender Kritik.

Zu diesen Bestrebungen haben sich die Lehrer der übrigen Anstalten

*) Lehrproben u. Lehrg. 12. H. Sept. 1887. S. 16 u. 34.

bisher ziemlich indifferent verhalten. Nur einige jüngere Lehrer der Realschule gehören dem pädagogischen Vereine als Mitglieder an.

Zur näheren Bekanntmachung mit der Herbart-Ziller-Stoyschen Pädagogik regte in diesem Kreise der Geheime Regierungsrat, Provinzialschulrat Dr. Todt zuerst an. Der Direklor der Anstalt, Professor Flemming, ein Freund Fricks und Mitarbeiter an den Lehrproben und Lehrgängen, wies auf die Frickschen Schriften hin; es wurden die schon früher an der Realschule üblich gewesenen Lehrproben wieder eingeführt; in besonderen Beratungen wurde das von Herbartschem Geiste durchwehte Referat des Dr. Holzweifsig-Burg über die Arbeiten besprochen, welche zu dem vom Königl. Provinzial-Schulkollegium für die Provinz Sachsen gestellten Thema eingeliefert worden waren: »Wie ist entsprechend der didaktischen Forderung, dafs die häusliche Beschäftigung in keinem Falle als Ersatz dessen benutzt werden darf, was die Lehrstunden bieten können und sollen, sondern als Fortsetzung und ergänzender Abschlufs des Erfolges der Lehrstunden, in den einzelnen Fächern und auf den verschiedenen Stufen im Unterricht zu verfahren?« S. 23 f. heifst es darin: »In freier, nach den verschiedenen Klassenstufen und Unterrichtsfächern zu modifizierenden Weise wird jede gesunde Pädagogik die Herbartschen Maximen und auch die Formalstufen anwenden müssen.«

Zu den S. 39—41 aufgestellten Thesen verpflichtete sich das Kollegium in aller Form.

Ferner wurde beschlossen, in Fachberatungen die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände mit Berücksichtigung der in dem erwähnten Referate gegebenen Anregungen umzuarbeiten und mit der Geschichte begonnen.

Der lateinische Unterricht wurde durch Beseitigung des Beckschen und Einführung des Holzweifsigschen Übungsbuches neu belebt und für die Schüler Interesse weckender gestaltet.*)

Von den Lehrern des Gymnasiums hat sich nur einer, ein Schüler Stoys, hier und da an den Versammlungen des pädagogischen Vereines beteiligt, auch von den Lehrern des Seminars gehört nur einer dem Vereine als Mitglied an. Von höchster Bedeutung für die praktische Durchführung der Herbartschen Ideeen an den hiesigen Bürgerschulen und am Karolinum ist das tiefe Verständnis und rege Interesse, welches der Bezirksschulinspektor der Stadt Altenburg, Generalsuperintendent D. Rogge, denselben entgegenbringt. Seinen Bemühungen ist es zu danken, dafs die höhere Töchterschule »Karolinum« dem Direktor Dr. Just unterstellt und auf diese Weise dem fortwährenden Wechsel im Direktorium ein Ende gemacht wurde. D. Rogge nimmt an den Sitzungen des pädagogischen Vereines, an den Beratungen und Lehrproben im Karolinum den lebendigsten Anteil.

Das anerkennende Urteil, welches er am Schlusse der Osterprüfung v. J. im Karolinum aussprach**), ist der psychologische Ausgangspunkt des ersten Angriffes seitens der Gegner.

*) Vergl. des Referenten Beilage zum Jahresberichte über die Herzogl. Realschule für das Schuljahr Ostern 1886 u. 87: »Über die Reform des höheren Unterrichtes mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Unterrichtes.«

**) Vergl. Praxis der Erziehungsschule. 1. Bd. 3. Heft S. 108.

Von einem früheren Direktor des Karolinums nämlich — in der Regel verwaltete früher dieses Amt ein Kandidat der Theologie — Pastor Dr. Kühn, erschien Anfang Juli v. J. eine Broschüre*), in welcher der Verfasser, veranlafst durch das Probeheft der Praxis der Erziehungsschule, es für seine Pflicht erklärt, die Urheber agitatorischen Treibens, welche die Kollegialität verletzen, in die gebührenden Schranken zurückzuweisen (S. 9 f.).

Als solcher wird »ein Herr Ufer« ausdrücklich bezeichnet (S. 10).

Der Verfasser gelangt zu folgenden Resultaten seiner Untersuchung (S. 29 ff.): Die Anhänger Zillers arbeiten tüchtig und bereiten sich insonderheit mit grofsem Fleifs auf ihre Lektionen vor.

Auf eine sofortige Verbindung der einzelnen Lehrfächer, wie sie die Zillerianer erstreben, mufs man verzichten, weil sie zur Zeit unmöglich ist.

Uneingeschränkte Anerkennung verdient die hohe Wertschätzung, welche von der ganzen Zillerschen Schule der christlichen Religion entgegengebracht wird.

Freilich schränkt der Verfasser selbst diese Anerkennung sofort durch den Zusatz ein: »Die kleine Festung der Zillerschen Richtung wäre längst den Bomben der Satire erlegen, wenn nicht stets an der gefährdeten Stelle die Flagge mit dem Kreuz aufgezogen würde.« (S. 32.)

Die direkte Hinübertragung der Gesinnungsbildung auf das profane Gebiet mufs am allerentschiedensten bekämpft werden. Die Benutzung unserer Profanlitteratur zu religiösen Zwecken ist durchaus unstatthaft.

Weiter spricht der Verfasser seine Freude aus über viele kleinere pädagogische Mitteilungen und Winke in der Praxis d. E., die meist auf dem Boden einer tüchtigen pädagogischen Erfahrung entstanden seien und die »Zillerei« bei Seite lassen.

Schliefslich empfiehlt der Verfasser, diejenigen Leute im Lande zu gewinnen zu suchen, welche die Feder zu pädagogischer Schriftstellerei doch noch anders zu führen verständen, als die bisher vorgeführten.

Die Antwort auf diese Broschüre gab bald darauf der persönlich angegriffene Konrektor an der Karolinenschule zu Altenburg, Christian Ufer, ebenfalls in einer Broschüre.**)

Die Resultate seiner Untersuchung fafst er in neun Sätzen zusammen (S. 42 f.):

1. Herr Dr. Kühn bekundet einen höchst auffallenden Mangel an Kenntnis der Herbart-Zillerschen Litteratur.
2. Herr Dr. Kühn nimmt sich trotz dieses Mangels die bedenkliche Freiheit, zu entscheiden, was Ziller gemäfs sei und was ihm widerspreche.
3. Herr Dr. Kühn stellt Ansichten auf, die den Gedanken nahe legen, dafs er die Litteratur der herkömmlichen Pädagogik eben so wenig kennt, wie diejenige der Herbart-Zillerschen Schule.
4. Herr Dr. Kühn erspart sich in sehr vielen Fällen die Mühe, seine

*) »Die Zillerianer striktester Observanz nach ihren neuesten litterarischen Produktionen beurteilt.« Altenburg 1887. Verlag v. Victor Diez. 8°. 35 S. Preis 60 Pf.

**) »Herr Pastor Dr. Kühn und die Zillerianer. Eine Abwehr.« Altenburg. Verlagshandlung H. A. Pierer. 1887. 8°. 44 S. Preis 60 Pf.

Behauptungen zu begründen, ohne darum an seinem Selbstgefühl irre zu werden.

5. Wo Herr Dr. Kühn Beweise versucht, da sind seine Ausführungen häufig so voll der offenbarsten Widersprüche, dafs man sieht: er bewegt sich hier auf einem Gebiete, auf welchem er ein arger Dilettant ist.
6. Die Schrift bekundet nach Inhalt und Ton sehr deutlich eine Geringschätzung pädagogischer Arbeit und damit auch des Lehrerstandes.
7. Herr Dr. Kühn ignoriert in drei Fällen wichtige Punkte der zu kritisierenden Arbeiten in einer Weise, die eine schlimme Deutung zuläfst.
8. Herr Dr. Kühn verschmäht es nicht, falsche Mitteilungen zu machen (Vorwort).
9. Es fehlt in der Kühnschen Broschüre nicht an offenen und versteckten persönlichen Angriffen gehässigster Natur.

Die durch beide Broschüren hervorgerufene Bewegung machte sich auch geltend auf der am 9. u. 10. August v. J. in der Residenz tagenden IX. Altenburger Landeslehrerversammlung, auf welcher Seminarlehrer Heimerdinger »Über die Herbart-Zillerschen Ideeen und ihr Verhältnis zur einfachen Volksschule« sprach. Der Vortragende erkannte die Berechtigung der formalen Stufen, ebenso die Notwendigkeit einer einheitlichen Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises und das Bedürfnis einer reicheren Verknüpfung der Lehrfächer und Lehrstoffe an, wies aber die kulturhistorischen Stufen zurück.*)

Auch die Geistlichkeit des Altenburger Landes nahm Stellung zu der alles beherrschenden Frage. Auf der am 23. August d. J. in Klosterlausnitz abgehaltenen Pastoralkonferenz gab, nicht ein Geistlicher, sondern Rektor Bräger-Ronneburg als Referat einen bereits früher in Ronneburg gehaltenen Vortrag: »Über die Herbart-Zillersche Unterrichtsmethode.«

Erst am 11. September erschien in der »Altenburger Zeitung für Stadt und Land« (Nr. 213 u. 214) ein ausführliches anonymes Referat über die Versammlung. Aus dem den Vortrag betreffenden Abschnitte heben wir folgendes hervor:

Herbart gebührt das Verdienst, die Pädagogik durch philosophische Durcharbeitung zu einer Wissenschaft erhoben zu haben. Die biblischen Forderungen übertreffen die ethischen Grundsätze Herbarts an Tiefe des Inhaltes und an Kraft der Forderung. Das strenge Festhalten des Herbartschen Seelenbegriffs stimmt mit der christlichen Lehre nicht überein: Wird der Seele keine Neigung zum Guten oder zum Bösen zugeschrieben, dann giebt es auch keine Erlösung.

Die sich ergebenden praktischen Forderungen der Herbart-Zillerschen Schule erkennt der Referent im allgemeinen an, verwirft aber die scharfe und enge Fassung, welche Ziller dem Begriffe der Konzentration gegeben: »Was Gott (!) geschieden hat, soll der Mensch nicht konzentrieren!«.

*) Vergl. hierzu die von Dr. Just gemachten Ausstellungen, Praxis d. E. 1. Bd. 5. H. S. 177 f.

Namentlich erklärt er sich gegen die kulturhistorischen Stufen, wenngleich einige Vorteile dieser Zillerschen Stoffverteilung nicht zu verkennen seien.

Das Resultat des Vortrags lautet: »Die Herbart-Zillersche Methode hat bedeutende Vorzüge, giebt aber daneben zu schweren Bedenken Anlafs. Es ist nicht im Geiste Herbarts, wenn Zillerianer striktester Observanz sich als die allein wahren und allein wissenschaftlichen Pädagogen preisen und sich gerieren, als ob mit den Zillerschen Kulturstufen die Pädagogik überhaupt abgeschlossen sei. Der von Herbart ausgehende Strom wird in das Bett der allgemeinen Pädagogik geleitet werden, und das wird schlichter und einfacher sein, als bei Ziller.«

Zunächst beleuchtete Seminardirektor Oberschulrat Runkwitz-Altenburg die Grundlagen der Herbartschen Pädagogik lediglich vom christlichen Standpunkte aus: Bei Herbart sei Gott ein so entferntes Wesen, dafs man von ihm garnichts aussagen könne. Ein Herbartianer striktester Observanz brauche sich um den ersten Artikel des zweiten Hauptstückes nicht zu kümmern.

Da sich ferner mit den Herbartschen Grundsätzen die Lehre von der Erbsünde nicht vertrage, habe der Herbartianer striktester Observanz auch mit dem zweiten und dritten Artikel nichts zu thun. Thue er's, so sei das ein Bruch mit der Theorie. Redner kommt zu dem Schlusse: »Die Herbartsche Pädagogik ist in ihren Grundzügen verfehlt und wird ihren psychologischen Voraussetzungen untreu, sobald sie der Wahrheit nahe kommt. Sie ist also keineswegs der Abschlufs der Pädagogik.«

Als sehr beachtenswert hebt das Zeitungsreferat noch das Urteil des Schuldirektors Dr. Bartels-Gera hervor, dafs die Anordnung des Stoffes nach den Kulturstufen aus eigner Erfahrung als vollständig unbrauchbar für die Volksschule sich erweise und dafs für die Beibehaltung der konzentrischen Kreise einzutreten sei. —

Da auf der Versammlung den Vertretern der Herbart-Zillerschen Pädagogik: Dr. Just-Altenburg, Ufer-Altenburg, Pastor Müller-Oberlödla nur je zehn Minuten Zeit und nicht einmal diese zu ihren Ausführungen gegönnt wurde, hielt Dr. Just am 16. Sept. im pädagogischen Vereine zu Altenburg auf Grund des Zeitungsreferates, das er für eine urkundliche, authentische Darstellung hielt, als Widerlegung einen Vortrag: »Die Herbart-Zillersche Pädagogik auf der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz«, der auf Wunsch der Versammlung gedruckt wurde und unter gleichem Titel im H. A. Piererschen Verlage als Broschüre erschienen ist (8. 28 S. Preis 40 Pf.).

Nach einer geschichtlichen Vorbemerkung weist der Verfasser, dem Zeitungsreferate folgend, Schritt für Schritt die Einwände Brägers zurück.

Mit besonderer Schärfe wendet er sich gegen die den Herbartianern den christlichen Glauben absprechende Runkwitzsche Rede.

Das Schlufswort lautet (S. 27 f.): »So lange unsere Gegner unsere Arbeit nur vom Hörensagen kennen, oder aus halb verstandenen Büchern,

so lange sie nicht in unsere Schulen kommen und da unsere Praxis beobachten,

so lange sie ferner an ihren eigenen Anstalten nichts thun für ein einheitliches Zusammenarbeiten, und

so lange sie uns keine Proben zeigen, wie sie die von ihnen selbst gefordete Verbindung der Unterrichtsfächer und -Stoffe betreiben, und wie sie einen Stoff in psychologisch-methodischer Weise bearbeiten;

so lange sprechen wir ihnen das Recht und die Fähigkeit ab, an unseren Bestrebungen Kritik zu üben, und werden sie in Zukunft auch weiter nicht beachten.

Dessen können sie aber samt der Klosterlausnitzer Konferenz gewifs sein, dafs sie die Fortschritte der Erziehung und des Unterrichts nicht aufhalten werden, und wir in Altenburg sind am wenigsten geneigt, uns irre machen oder ungestraft Steine in den Weg werfen zu lassen, zumal wir nach verhältnismäfsig kurzem Wirken in unserer Weise auf Erfolge hinweisen können, wie sie z. B. der Bericht des Herrn Seminardirektor Dr. Öser-Karlsruhe, der in unseren Schulen mehrere Tage lang hospitiert hat, an das Badensische Ministerium darstellt.«

So ist der gegenwärtige Stand der Frage, in der unstreitig das persönliche Moment eine Hauptrolle spielt.

In nächster Aussicht steht nun eine Broschüre, welche eine vollständige, authentische Darstellung der Klosterlausnitzer Reden bringen soll. Es wird dann zu prüfen sein, ob das erwähnte Zeitungsreferat als wahrheitsgetreuer Bericht auch fernerhin gelten darf.

Altenburg, den 6. November 1887.

---

6. Bericht über die Seminarkonferenz zu Soest.

Am 4. Oktober 1887 fand im Königlichen Seminar zu Soest die diesjährige Lehrerkonferenz statt. Zu derselben waren etwa 500 Teilnehmer erschienen.

Herr Direktor Fix erinnerte in seiner Begrüfsungsrede daran, wie vor wenigen Monaten bei der Göttinger Jubelfeier durch berufene Vertreter der höheren Schulen wie der Volksschulen Hannovers anerkannt worden sei, welch grofse Verdienste sich Herbart um das Erziehungswesen erworben habe. Er hob ferner hervor, dafs Herbarts Ideen in weiten Kreisen die Lehrerschaft beschäftigten, und darum habe auch das Seminar nicht länger an ihnen vorübergehen können; deshalb solle auch für die diesmalige Konferenz der Vortrag über »Theorie und Praxis in der Volksschule mit Bezug auf die Herbart-Zillersche Erziehungsschule« den Hauptgegenstand der Verhandlungen bilden.

Dieser Vortrag war auf der vorjährigen Seminarkonferenz von Rektor Fund-Soest gehalten worden; zu der beabsichtigten eingehenden Erörterung des Inhaltes innerhalb der Versammlung hatte es indessen an der nötigen Zeit gefehlt. Jetzt lag er gedruckt vor, und jeder Teilnehmer, der

sich rechtzeitig anmeldete, hatte ihn kostenfrei zugeschickt erhalten. Genannte Abhandlung verbreitet sich über vier Punkte der Herbartschen Pädagogik: das Interesse, die Konzentration, die kulturhistorischen Stufen und die methodische Durcharbeitung des Lehrstoffs. Das Korreferat hatte Lehrer Krebber-Langendreer übernommen.

Im Anschlufs an die von dem Herrn Seminardirektor entwickelten Gedanken wies derselbe darauf hin, wie gegenwärtig auf dem Schulgebiet, sobald es sich um eingehende Besprechung praktischer Mafsnahmen handle, die Frage sich regelmäfsig dahin zuspitze, ob für oder wider Herbart. Dankbar sei es daher anzuerkennen, dafs das Seminar in zwei aufeinanderfolgenden Konferenzen den Lehrern der Mark Gelegenheit biete, sich gemeinsam in den Gedankenreichtum Herbarts zu vertiefen.

Redner versucht hierauf, auf induktivem Wege die Zuhörer von dem Werte zu überzeugen, den das Interesse sowohl für den Vorstellungserwerb als auch für die eigentliche Charakterbildung hat.

Einige Sätze mögen den eingeschlagenen Gedankengang darthun.

An die alte, geschichtliche Forderung anknüpfend: »Unterrichte interessant!« zeigt Korreferent die Entwicklung dieser Forderung bis zur Herbartschen Lehre, welche das Interesse von seiner dienenden Stellung befreit und es als Ziel aller unterrichtlichen Thätigkeit aufgefafst sehen will. Nachdem weiter der Unterschied zwischen dem mittelbaren und unmittelbaren Interesse klargestellt und die Gliederung des Interesse begründet worden war, wurden die einzelnen Arten des Interesse geschildert und die Begriffe »vielseitig« und »gleichschwebend« erklärt. Dieser Gedankengang führte zu dem Resultat, dafs die sechs Interessen in ihrem richtigen Verhältnis zu einander die Merkmale des sittlich-religiösen Charakters abgeben. Da die Schule die Bildung des Charakters nicht zum Abschlufs zu bringen vermag, so wurde das als ihre Aufgabe erkannt, einen Prozefs in dem Zögling zu veranlassen, der zu diesem Ziele hinführen mufs. Zu dem Zwecke ist für den Ausbau eines reichen und in sich wohl verbundenen Gedankenkreises zu sorgen. Dabei sieht sich der Erzieher an bestimmte Bedingungen gebunden. Vor allen Dingen hat er darauf zu achten, dafs er zum Anknüpfungs- und Ausgangspunkt für den Unterricht den kindlichen Vorstellungskreis wählt. Den Unterbau haben demnach die Vorstellungen zu bilden, an denen das Familien- oder Heimatsinteresse haftet, weshalb in den Schulen Westfalens der Unterricht jederzeit »nach roter Erde schmecken« soll. Unterbleibt dieser Anschlufs, so ist ein Dualismus unvermeidlich, der für die Erziehung die gröfsten Gefahren in sich birgt.

Über den Eindruck, den diese Ausführungen auf die Versammlung machten, schrieb am Tage nach der Konferenz die »Westdeutsche Zeitung«: »Wie sehr der von warmer Überzeugung getragene Vortrag gewirkt, zeigte der am Schlufs dem Redner gezollte reiche Beifall, und wir hörten nachher von mehr als einem der Teilnehmer die Absicht kundgeben, sich doch nun auch einmal mit Herbart zu befassen.«

Bei der nun folgenden Besprechung erklärte ein Gegner, ihm erscheine das Herbartsche System als eine Künstelei; er begreife nicht, wozu die

vielen Fremdwörter nötig seien und warum es denn gerade sechs Interessen sein müfsten. Er wolle lieber den Sternen folgen, die nun schon so lange der Lehrerwelt geleuchtet hätten. (Als letzten unter ihnen, vielleicht weil er ihn für den hellsten hielt, nannte er Dittes.) Ihm wurde von dem Lehrer Handke-Soest erwidert, dafs seine Bedenken wohl schwinden würden, wenn er sich einmal gründlich in die Sache vertiefe. Rektor Gräve-Hamm beantragte einen Zusatz zu einer von dem Referenten aufgestellten These, die durch Annahme desselben folgende Fassung erhielt: »Die Herbartsche Lehre von der Pflege des vielseitigen, gleichschwebenden Interesse als Ziel des Unterrichts ist für die Schule von hoher Bedeutung, denn sie stellt das Wissen und Können in den Dienst der Erziehung und fordert, dafs der Lehrer vor Einseitigkeit sich hüte und Geist und Gemüt seiner Schüler gleichmäfsig pflege zur Ausgestaltung eines sittlich-religiösen Charakters.«

Den zweiten Vortrag, behandelnd die Konzentration, begann der Korreferent mit einem geschichtlichen Überblick über die früheren Konzentrationsbestrebungen. Auf dieselben führte er den Mifskredit zurück, in dem das Wort Konzentration gegenwärtig bei vielen Lehrern steht. Den weiteren Auslassungen über diesen Gegenstand lagen die folgenden Gedanken zu grunde: Der kindliche Geist trennt ursprünglich den ihm durch Erfahrungen an Personen und Sachen gewordenen Vorstellungskreis nicht. Die Schule darf daher eine solche Trennung auch dann erst eintreten lassen, wenn bei dem Kinde durch Vergleichen das Verlangen darnach sich bemerkbar macht, und auch später müssen die einzelnen Fächer so viel wie möglich als Sprosse eines Stammes zusammengehalten werden. Die Hauptvorteile der Konzentration sind: Die Schüler lernen leichter und und freudiger und ihr Interesse läfst sich dadurch von einer Vorstellungsmasse zur andern überleiten; sie reproduzieren den Stoff leicht und sicher, und sie stehen fortwährend unter dem Banne verwandter Gedanken. Eine achtjährige Gewöhnung aber, sich von den im Gedankenkenkreise stehenden guten Gedanken leiten zu lassen, mufs notwendig Vorstellungsreihen erzeugen, die später in kritischen Lagen den Ausschlag nach der guten Seite hin geben werden.

Aus Anlafs einiger Bedenken des Referenten gegen die strenge Durchführung des Konzentrationsprinzips betonte Korreferent, dafs die Unvollkommenheiten der gemachten Konzentrationsversuche nicht die Veranlassung sein dürften, das Prinzip aufzugeben. Korreferent schlofs mit Rückerts Worten: »Wenn die Wässerlein kämen zu Hauf, gäb es wohl einen Flufs! Weil jedes nimmt seinen eigenen Lauf, eines ohne das andre vertrocknen mufs.«

Die nun folgenden Verhandlungen über die Konzentration wurden mit einer kurzen Erwiderung seitens des Referenten gegenüber den Ausführungen des Korreferenten eröffnet, in der er sich merklich dem Standpunkte des letzteren annäherte.

Von gegnerischer Seite wurde bestritten, dafs der Wille des Menschen im Gedankreise wurzele, mit dem Hinweis darauf, dafs recht gelehrte Leute oft ganz böse Menschen sind.

Rektor Gräve-Hamm legte den Unterschied klar zwischen dem materiellen und mehr formalen Prinzip der Konzentration und hob hervor, dafs in ersterer Beziehung die vorliegenden Versuche noch nicht als Normen zu betrachten seien, was auch von den Herbartianern nicht behauptet werde. Seine weiteren Darlegungen galten dem Nachweise, dafs wir nach der andern Seite, wonach die wechselzeitige Beziehung zwischen den verschiedenen Lehrgegenständen aufzusuchen und zu pflegen sei, viel, sehr viel von den Herbartianern lernen können.

Er stimmte also in seinen Ausführungen vollständig überein mit den nachfolgenden, vom Korreferentea vorgebrachten Thesen, die jedoch der vorgerückten Zeit wegen nicht zur speziellen Verhandlung kommen konnten.

I. Die Konzentration bildet die Vorstellungsmasse zu einem einheitlichen festen Gefüge und ermöglicht dadurch Konsequenz des Wollens, den Charakter.

II. Es ist Sache der unterrichtlichen Behandlung, die einzelnen Lehrgegenstände als einheitlichen Unterrichtsstoff in möglichst enge und naturgemäfse Beziehung zu einander zu halten.

III. Die Konzentration als materielles Prinzip ist eine noch nicht vollständig gelöste Aufgabe. Doch gilt als festsehend:

a) dafs durch Anpassung an das Volksinteresse der Dualismus der Interessen verhütet werde,

b) dafs jedes der drei Wissensgebiete — Gott, Menschenleben, Natur — möglichst als etwas Einheitliches geboten werde,

c) dafs die Wissensfächer zusammen die Basis des gesamten Unterrichts bilden müssen, so dafs die Sprachbildung ihrem Kerne nach in und mit dem Sachunterricht erworben wird und auch das Rechnen und die Kunstfertigkeiten in enger Beziehung zu demselben stehen.

Bemerkt sei noch, dafs These II dasjenige aus den Fundschen Thesen enthält, dem der Korreferent glaubte zustimmen zu können; b und c von These III sind Dörpfelds »Theorie des Lehrplans« entnommen.

Den Schlufs der Konferenzverhandlungen bildete der Vortrag von Herrn Seminaroberlehrer Weise »über die Ausführung der in dem Ministerial-Erlasse vom 24. Juni 1884 enthaltenen Anordnung hinsichtlich des Bibellesens«. Die Seminarkonferenz hat die Freunde der Herbartischen Pädagogik einen Hoffnungsblick thun lassen, indem dort offenbar wurde, wie an vielen Stellen seit längerer oder kürzerer Zeit recht fleifsig gearbeitet wird. Selbstverständlich haben sie die Mitteilung des Seminardirektors, nach welcher die diesmal nicht zur Besprechung gelangten beiden Punkte (die kulturhistorischen Stufen und die methodische Durcharbeitung des Lehrstoffes) in einer späteren Konferenz zur Verhandlung kommen sollen, freudig begrüfst.

---

7. Frick und Richter (Meier), Lehrproben und Lehrgänge, Heft 7—12.

Von Prof. Dr. Rud. Menge-Halle, Saale.

Obgleich in zwanglosen Heften, erscheinen die Lehrproben doch ziemlich regelmäfsig als Vierteljahresschrift. Seit dem 9. Hefte hat ein Redaktionswechsel stattgefunden, indem Richter-Jena aus Gesundheitsrücksichten von der Leitung zurückgetreten und für ihn Meier-Schleiz eingetreten ist. Eine Änderung in der Haltung der Zeitschrift ist nicht bemerkbar; sie ist weder mehr noch weniger herbartisch geworden, als sie früher war. Für die Verbreitung herbartischer Ideen scheint es nicht unzweckmäfsig zu sein, dafs die meisten Aufsätze in den »Lehrproben« nicht so streng schulmäfsig sind, als z. B. die in den »Jahrbüchern«. Denn vor dem Namen Herbart scheuen noch immer gar viele zurück, die seine Ideen durch die »Lehrproben« fast unmerklich einsaugen. Jedenfalls läfst sich feststellen, dafs durch die bisherige Haltung der »Lehrproben«, die jetzt in einer Auflage von 1500 Exemplaren erscheinen, ein grofser Erfolg erreicht ist. Das beweist nicht nur der Zuwachs an Mitarbeitern, sondern auch der Widerhall in andern Zeitschriften. Ja auch auf Nachbargebieten finden die herbartischen Bestrebungen durch Vermittelung der »Lehrproben« schätzenswerte Beachtung. Die «Positive Union«, welche früher sich gegen Herbart gänzlich ablehnend verhielt, enthält in ihrer »Kirchlichen Monatsschrift« VI, 7 (vom 4. April 1887) einen sehr wohlwollenden Bericht und hat sich in der Herbstversammlung der Provinz Sachsen in Halle von Zange-Erfurt ein Referat über die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete der höheren Schulen geben lassen, in dem die »Lehrproben« eine Hauptrolle spielten.

Über Heft 7—12 derselben erstatten wir Bericht, indem wir wieder erst nach Gruppen geordnet die einzelnen Aufsätze anführen, dann einigen Abhandlungen allgemeineren Inhalts näher treten.

I. **Allgemeineren Inhalt** haben: a) Frick-Richter, „Noch ein Wort zur Verständigung" (VII, 1). b) Frick, „Die praktische Bedeutung des Apperceptionsbegriffes für den Unterricht" (VIII, 1). c) Frick, „Rohmaterial didaktischer Richtlinien zur ersten Handreichung für Anfänger: α) Zur Behandlung der Odysseesage in Sexta; β) Archenholtz, Geschichte des siebenjährigen und Schillers Geschichte des dreifsigjährigen Krieges als deutsche Lesestoffe; γ) der allgemeine Gang einer Interpretation", (VIII, 5). d) Frick, „Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips" (IX, 1). e) O. Altenburg-Ohlau, „Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete. Grundzüge einer Lehrplanorganisation für die oberen Gymnasialklassen" (X, 1). f) Willmann-Prag, „Der subjektive und der objektive Faktor des Bildungserwerbs" (XI, 1). g) Meier-Schleiz, „Der analytische Unterricht und die philosophische Propädeutik" (X, 2). h) Frick „Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl. Anhänge: Beispiel einer Stoffauswahl: α) für die griechische Geschichte in Quarta, β) für den Lehr-

plan der Gymnasien, γ) ein Stoffplan für den naturkundlichen Unterricht in einer Volksschule (XII, 1).

II. **Religion:** a) Freybe-Parchim, „Was kann die Schule zur Erhaltung christlicher Volkssitte beitragen?" (X, 9). b) Zange-Erfurt, „Wie ist der Religionsunterricht auf den unteren Stufen der höheren Schulen zu ordnen und zu gestalten, damit einerseits dem organischen Zusammenhange zwischen biblischer Geschichte, Spruch, Lied und Katechismus Rechnung getragen, anderseits der Vorarbeit in den Elementar- und Vorschulen die gebührende Beachtung zu teil wird?" (XII, 6). c. Frick, „Die Mission in der Schule" (XII, 7).

III. **Latein:** a) Lattmann-Clausthal, „Die ersten Lektionen des Lateinischen und der Geschichte. Stenographisch nachgeschrieben" (VII, 2). b) Dettweiler-Giefsen, „Die Taciluslektüre" (VII, 3). c) Hachez-Eutin, „Zwei Lhomondstunden in Quarta" (VIII, 3). d) Menge-Halle, „Einige Horazstunden in Unterprima" (IX, 6). e) Ihm-Bensheim, „Entwurf zu einer Behandlung von Caesar, B. Gall. II, 25 in der Untertertia" (XI, 3). f) Göbel-Soest, „Über lateinische Kompositionsübungen" (XII, 3). g) Böhme-Schleiz, „Eine Neposstunde in Quarta" (XII, 4).

IV. **Griechisch:** a) Richter-Jena, „Die Behandlung der Antigone des Sophokles" (VII, 5). b) Frick, „Zur elementaren Behandlung des Thukydides VII, 70 und 71 mit Anhang: Zwei Primaneraufsätze" (IX, 2). c) Frick, „Aus dem Homerheft meiner Primaner" (IX, 3). d) Richter-Jena, „Zur Einführung in den griechischen Tragiker" (X, 2). e) Heussner-Kassel, „Zur homerischen Psychologie. Die Thersitesscene im Unterricht" (X, 4). f) Dettweiler-Giefsen, „Eine Demosthenesstunde in Unterprima" (X, 8). g) Schmuhl-Halle, „Eine Lektion in griechischer Grammatik."

V. **Französisch:** a) Rieger-Halle, „Behandlung einer Lektion aus Plötz Elementargrammatik" (VII, 8). b) Rambeau-Hamburg, „Das erste Lesestück und Überleitung von der Lektüre zur Grammatik im Anfangsunterrichte" (IX, 8).

VI. **Englisch:** Münch-Barmen, „Der Unterricht in der englischen Synonymik" (XII, 2).

VII. **Deutsch:** a) Frick, „Die Lektüre der deutschen Lyriker in den oberen Klassen der höheren Schulen" (VII, 4). b) Rausch-Halle, „Ein Wort zur Pflege der Muttersprache im Unterricht" (VIII, 7). c) Heidingsfeld-Liegnitz, „Lessings Fabel vom alten Löwen. Vorbereitung eines Aufsatzes in Quarta" (X, 3). d) Matthias-Düsseldorf, „Orests Heilung in Goethes Iphigenie" (XI, 4).

VIII. **Geschichte und Geographie:** a) Lattmann-Clausthal, s. unter Latein a) (VII, 1). b) Frick, s. unter Allgemeines c) α) (VIII, 5). c) Frick, „Aus dem Geschichtsheft (röm. Geschichte) meiner Obersekundaner" (VIII, 8 und XI, 7). d) Dondorff-Berlin, „Materialien zum Geschichtsunterricht auf der höheren Lehrstufe. Gustav-Adolf. Ferdinand und Isabella von Spanien (IX, 7).

IX. **Mathematik:** a) Schuster-Oldenburg, „Zur Einführung in die Arithmetik" (VIII, 4 und XI, 5). b) Böttcher-Leipzig, „Vorbesprechung

zur Aufgabe der Kreismessung" (IX, 5). c) Lackemann-Düsseldorf, „Die Sätze von den Parallelen. Ein Beitrag zur Methodik des Elementarunterrichts in der Planimetrie" (X, 6). d) Böttcher-Leipzig, „Wie lang ist unser Meter" (X, 7)?

X. **Naturwissenschaften:** a) Fischer-Strafsburg, „Der Bär. Eine Lehrstunde in Sexta nebst Repetition in der folgenden Stunde" (VII, 6). b) Willmann-Prag, „Sternkundliches bei der Autorenlektüre" (VIII, 2). c) Schickhelm-Ohlau, „Lamium maculatum (die gefleckte Taubnessel). Zwei Lektionen in Sexta" (X, 5). d) Fischer-Strafsburg, „Zum Lehrplan der Naturgeschichte" (XI, 6). e) Arendt-Leipzig, „Lehrgang der Chemie" (VII, 7 und VIII, 6).

XI. **Zeichnen:** Lehmann-Halle, „Das Epheublatt. Lektion in Quinta" (IX, 4).

Man sieht, die Hefte bieten reiche Abwechselung. Auch Englisch und Zeichnen sind jetzt bedacht; für Geographie vermissen wir freilich in den vorliegenden sechs Heften einen besondren Aufsatz, doch findet sie Beachtung in Fricks Aufsatz Ih (Heft XII, 1).

Wo hätten die Lehrer der höheren Schulen eine Zeitschrift, die ähnliche Anregung gewährte? Die in gleicher Weise Auskunft böte für eine grofse Zahl didaktischer Fragen, und zwar Auskunft nicht durch blofse Worte, sondern durch Beispiele? Gewifs sind nicht alle diese Beispiele gleich wertvoll, oder richtiger gesagt, nachahmungswert; aber die Hauptsache ist doch, dafs man — und zwar in aller Mufse, nicht wie bei wirklichen Musterlektionen im Fluge — sich betrachten kann, wie ein Amtsgenosse, der auch ernstlich nachgedacht hat, die Sache anfängt. Es wäre gewifs recht gut, wenn dann ein anderer, der solch ein Beispiel nachgeahmt hat, seine eigenen Erfahrungen gelegentlich mitteilen wollte. Solch ein Bezugnehmen der Verfasser auf einander ist noch wenig wahrnehmbar und dürfte doch am sichersten zum Ziele führen.

Von den Abhandlungen allgemeineren Inhalts sparen wir uns die beiden von Frick und Altenburg, welche über die Gestaltung des Lehrplans handeln, für eine andre Besprechung auf, in der wir auch Meier „der analytische Unterricht und die philosophische Propädeutik" zu erwähnen haben werden. Willmann (s. o. I d) Heft XII, 1) giebt in seinem Aufsatze eine gröfsere Anzahl scharfsinniger Begriffsbestimmungen aus dem Gebiete der Pädagogik und leitet aus denselben Forderungen für den Unterricht her. Die Sprache ist aber so knapp und auszugsartig, dafs sich ein Auszug kaum machen läfst. Beherzigenswert ist besonders der sich ergebende Grundsatz: Lehre so, dafs 1) das Gegebene gelernt werde, dafs 2) dessen Bildungsgehalt zur Geltung komme, dafs 3) dieser seine rechte Stelle in dem Gesamtwachstum einnehme und in der Förderung der ganzen geistigen Kraft seinen endgiltigen Beziehungspunkt suche."

Näher eingehen wollen wir auf zwei Aufsätze von Frick, die nicht so wie einige andre desselben Verfassers hauptsächlich die Absicht verfolgen, dem Anfänger Fingerzeige zu geben, sondern die teils Neues bringen, teils Altes in nachdrücklicher Weise hervorheben und es fruchtbarer zu machen

suchen. Hierher gehört der Aufsatz „Über die praktische Bedeutung des Apperceptionsbegriffs“ (IX, 1). Apperception wird von Frick etwas weiter gefafst als sonst in der Regel; nämlich als „Aneignung geistigen Inhalts jeder Art durch die bereits vorhandenen Bestände desselben; sie ist der Vorgang des Wachstums der Seele unter dem Gesichtspunkt betrachtet, dafs man die dem Zuwachs entgegenkommenden Organe und ihr Verhalten dabei vorzugsweise ins Auge fafst.“ Die Apperception setzt sich zusammen aus 1) Erwartung, 2) eigentlicher Aneignung des Neuen, 3) dem dadurch gewonnenen geistigen Zustand des Wohlgefühls. Hieraus leitet Frick die Forderungen ab, die sich für den Gang des Unterrichts ergeben, d. h. er entwickelt die fünf Formelstufen.

Um der Seele einen grofsen Reichtum an appercipierenden Vorstellungen zuzuführen, ist die Anschauung möglichst zu pflegen. Hätten sich die Gymnasien nicht zu sehr von diesem Unterrichtsprinzip entfernt gehabt, so wäre (S. 9) eine besondre Realbildung nicht so gebieterisch verlangt worden. Neben der Apperception der Vorstellungen durch Vorstellungen betont der Verf. aber noch besonders die durch jene „Mächte (S. 16), welche in der geheimnisvollen Tiefe auch der jugendlichen Seele schon wirksam sind, aus ihr wie Quellen ursprünglichen Lebens hervorbrechen“ u. s. w. — „Wenn die Naturbeobachtung mit dem Naturgefühl sich verbindet, das Schauen und Denken des Kindes zu dem Heimatsgefühl in Beziehung gesetzt wird, wenn der geheimnisvolle Zauber der Muttersprache und die bannende Macht der heimischen Volkssitte —, wenn endlich das der Seele untilgbar angeborene Ewigkeits- und Gottesgefühl —, wenn alles dies in berechneter Geschlossenheit für den Unterricht und die Erziehung fruchtbar gemacht würde, dann erst wäre der ganze Schatz von fruchtbaren Apperceptionskräften gehoben.“ So unzweifelhaft richtig dieser Satz ist, so schwierig dürfte seine Ausführung sein. Denn über den in einer Klasse vorhandenen Kreis von Apperceptionsvorstellungen kann sich der Lehrer verhältnismäfsig rasch Klarheit verschaffen, jene Gefühle aber liegen in so geheimnisvoller Tiefe und sind bei den Schülern selbst so ganz verschieden von Natur vorhanden oder durch Umgang und Erfahrung entwickelt, dafs ich noch nicht absehe, wie sie „in berechneter Geschlossenheit“ fruchtbar gemacht werden können, während ich bereitwillig zugestehe, dafs der Unterricht zielbewufst Natur-, Heimat-, Gottesgefühl u. s. w. stärken mufs. Es ist bedauerlich, dafs der Verf. nicht in späteren Heften auf den so wertvollen Gedanken zurückgekommen ist.

Ein anderer Gedanke, der in diesem Aufsatz gestreift ist, nämlich wie notwendig es sei, im Unterrichte besonders das Typische hervorzuheben, findet weitere Ausführung im 9. Hefte: »Zur Charakteristik des „elementaren“ und „typischen“ Unterrichtsprinzips«. Der Lehrer wird sein Unterrichtsziel am sichersten erreichen, heifst es S. 2, „wenn er in den Bildungsstoffen diejenigen Elemente erkannt hat, welche ebenso das innere Wesen der Erscheinungen aufdecken, als dem Aneignungsprozefs in dem Geiste des Schülers entgegenkommen. Beides ist in noch höherem Grade bei allem demjenigen der Fall, was wir das Typische oder Typen nennen. Was als

typisch in seiner betreffenden Gattung gilt, geht allemal auf das Wesen derselben zurück, zeigt es befreit von dem Unwesentlichen, Zufälligen in der Reinheit seiner Erscheinung, stellt die allgemeine Norm, das Gesetzmäfsige in derselben am deutlichsten vor Augen und wird dadurch auch am geeignetsten, den Prozefs der Angliederung und geistigen Krystallisierung, der das Wesen einer naturgemäfsen Aneignung (Apperception) ausmacht, entgegenkommend zu befördern." Der Verf. bezieht sich hierbei auf Pestalozzi, der „elementarische Anschauung zum Hauptfundament des Unterrichts" macht, der auch empfiehlt, dafs zuerst immer solche Gegenstände der Anschauung dargeboten werden, welche die wesentlichen Kennzeichen der Species sichtbar ausgezeichnet an sich tragen; „solche Gegenstände nennen wir doch Typen (S. 4)." Was aber von sinnlichen Anschauungen gelte, gelte mit demselben Recht von geistigen (innern) Anschauungen. Durch den Zusammenschlufs solcher typischen Formen bilden wir schliefslich einen ganzen Kosmos derselben. Hierfür hat der gesamte Unterricht thätig zu sein. Nicht nur um Mathematik, Naturwissenschaften, Zeichnen handelt es sich, und nicht nur um Darstellung einzelner typischer Individuen, sondern auch um Gesamtbilder (Lebensgemeinschaften) aus der Natur sowohl wie aus der geschichtlichen Welt. Dieser Gedanke wird von Frick in einer für alle Schulgattungen so fruchtbaren Weise ausgeführt, dafs wir glauben, den Inhalt des folgenden etwas ausführlicher wiedergeben zu sollen. Schon in der biblischen Geschichte kann das Kind im Nilthal den Typus potamischer Kulturstätten auffassen, den es dann wiederfindet im Euphrat- und Tigrisland. Typisch ist die Muschelgestalt der gröfseren und kleineren Kulturebenen am Mittelmeer. Typisch sind die Wohnstätten, die der Mensch unter gewissen Umständen stets sich selbst schafft: Zelt und Hütte; Bauernhaus und Bürgerhaus; Edelhof, Ritterburg und Fürstensitz; Dorf und Stadt; Grofsstadt und Seestadt. Typisch sind die Lebensgemeinschaften Familie, Gemeinde, Volk, Staat, Reich; typisch die Kulturformen: patriarchalische Kultur im Leben der Hirten, Jäger, Ackerbauer, entwickelte Kultur in den Städtesiedelungen, in der binnenländischen, potamischen, thalassischen, kolonialen Kultur. Typisch sind die Volkspersönlichkeiten, die wir im Geschichtsunterrichte herkömmlicher Weise ausführlich behandeln, das griechische, römische, deutsche Volk; typisch sind auch Reihen wie folgende: Spartiaten, Periöken, Heloten — Vollbürger, Metöken, Sklaven — Patricier, Plebejer, Klienten, Sklaven — Adelige, Freie, Freigelassene, Unfreie u. s. w. — Aber auch in den einzelnen Persönlichkeiten mufs das Typische aufgesucht werden. „Als Typus des patriarchalischen Herrschers, sagt Willmann Päd. Vortr. 93, mufs der ehrwürdige Abraham, der milde und strenge Odysseus festgehalten werden; als Typus des selbstlosen treuen Bürgers und Staatsmannes Aristides der Gerechte, des genialen Eroberers Alexander der Grofse, und vielfach mufs, wenn verwandte Züge auftreten, an jene erinnert werden." Typisch sind die grofsen Grundformen des staatlichen Lebens: Monarchie, Oligarchie, Aristokratie, Demokratie und der Kreislauf innerhalb derselben, typisch ihre Zusammensetzung aus den Elementen König, Rat, Volksver-

sammlung. Typisch sind gewisse historische Erscheinungen, wie z. B. Freiheitskämpfe, typisch ganze geschichtliche Epochen. Aber es giebt auch Typen des Innenlebens. Homer, Sophokles, Thukydides, Demosthenes und Plato sind die Typen des Epikers, Dramatikers, Geschichtsschreibers, Redners, Philosophen. Ebenso müssen eine Anzahl fundamentaler Begriffe kennen gelernt werden, die so häufig wiederkehren, dafs sie typisch genannt werden können, z. B. das Einfach-schöne, das Erhabene, das Tragische; Ehre, Recht, Freiheit, Treue. Verwandter Art sind die religiösen Begriffe Sünde, Bufse, Gnade, Glaube, Erlösung u. s. w.

Dafs bei solchem Unterricht nicht nur der Schüler gröfseren Nutzen hat, insofern er besser sehen und begreifen lernt, und so einen klareren Willen und festeren Charakter erhält, sondern auch der Lehrer, weil er genötigt wird, tiefer in das Wesen der Dinge und Erscheinungen hinabzusteigen als jener, der einfach einem Geschichtsbuch nacherzählt, das wird schon jeder, der den Unterricht ähnlich betreibt, an sich selbst erfahren haben.

Was in diesem Aufsatz allgemein ausgeführt ist, findet besondre Anwendung in dem Beispiel einer „Stoffauswahl für die griechische Geschichte in Quarta, Heft XII, 7—16. Nur halte sich der Lehrer immer gegenwärtig, dafs er diese Gesichtspunkte eben bei der Stoffauswahl haben soll, nicht dafs er sie etwa bei den einzelnen Einheiten als Ziele hinstellen soll. Dafs etwas typisch ist, dafür hat der jüngere Schüler zunächst weder Verständnis noch Interesse. Er interessiert sich für das Individuum, d. h. das Konkrete. Der Typus aber hat Verwandtschaft mit dem Abstrakten; er entspricht dem Beispiel, das wie auf der vierten Stufe dem System gern beigeben, um das Abstraktum wieder anschaulicher zu gestalten.

In seinem Streben, möglichst viele Typen zu gewinnen, geht meines Erachtens Frick zu weit, wenn er z. B. alles Anekdotenhafte zurückweist (XII, 14). Spiegeln doch solche Anekdoten so oft, wenn auch nicht die Wirklichkeit *οἷα ἐγένετο*, so doch die Wahrheit *οἷα ἂν γένοιτο*, aufs getreueste wieder, so dafs sie die Persönlichkeit, welche später als Typus erkannt werden soll, zu einer um so lebensvolleren gestalten. Allzugrofses Zurückdrängen des Individuellen kann noch eine andre mifsliche Folge haben. Geht der Unterricht zu sehr aus auf Hervorhebung des Allgemeingiltigen, so tritt hinter der Schilderung leicht die Erzählung zu weit zurück, d. h. die Erzählung von Handlungen, während doch umgekehrt diese in den Vordergrung treten soll und das Bild der Zustände sich aus derselben ergeben soll. Tritt die Handlung aber nicht mit ihren Willensverhältnissen erkennbar hervor, so wird das sittliche Urteil der Schüler nicht zur Genüge ausgebildet, und so ein Hauptziel des Geschichtsunterrichtes nicht erreicht. Wie ich mir die Behandlung einer geschichtlichen Einheit denke, habe ich gezeigt in meinem Aufsatz »Die Schlacht bei Thermopylä« in der Zeitschr. für Gymnasialwesen XXXVIII, S. 417 fl. Sie steht nicht im Gegensatze zu den Frickschen Forderungen, sondern es findet eine gegenseitige Ergänzung statt. Hätte Fricks Aufsatz bei Abfassung meiner Arbeit schon vorgelegen, so würde ich auf S 431 hinter den Sätzen des Systems eine Anzahl Typen beigefügt haben, eine prinzipielle

Änderung der Durcharbeitung hätte ich nicht für nötig befunden. Umgekehrt läfst sich aus Fricks Ausführungen nicht entnehmen, dafs er die von mir durchgeführte Behandlungsweise grundsätzlich verwirft; er beleuchtet nur das Neue an der seinigen so scharf, dafs das Alte in einen Schatten tritt, der freilich für den Anfänger im Lehrfach leicht undurchdringlich sein kann. Wo der Verf. selbst Ausschreitungen verhindern kann, wie in seinem Seminarium praeceptorum, für das fast alle die Aufsätze in erster Linie berechnet sind, da ist diese Darstellungsweise nicht bedenklich, in andern Kreisen halte ich die Möglichkeit von Mifsverständnissen nicht für ausgeschlossen.

Es ist das die natürlich Folge der Beleuchtung eines gröfseren Gebietes von einem einseitigen Standpunkt aus, wie ihn Frick abwechselnd in seinen Aufsätzen einnimmt, aber solche Beleuchtung pflegt auch Neues zu zeigen, wie diese Aufsätze beweisen, und deshalb gebührt dem Fackelträger aufrichtiger Dank.

---

8. Conrad Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen.

I. Jahrgang 1886. Gärtners Verlag, Berlin. VIII u. 368 Lex. 8⁰. = 8 Mark.

In dem Prospekt heifst es: »Die Lebhaftigkeit, mit welcher gegenwärtig die Förderung der Angelegenheiten des höheren Schulwesens betrieben wird, zeitigt alljährlich eine Fülle von Erzeugnissen in Wort, Schrift und Werk, die im einzelnen zu verfolgen selbst dem Fachmann nicht mehr möglich ist. Und doch liefse sich erst aus dem Inbegriff der auf die Schule gerichteten Gedankenbewegung unserer Tage in Verbindung mit der Erforschung ihres geschichtlichen Entwicklungsgangs die Richtung sicherer erkennen, in welcher der Fortschritt gesucht werden mufs. So reifte der Wunsch heran, ein Hilfsmittel zu besitzen, welches Rechenschaft gäbe von dem Ertrage, den die Lebensthätigkeit der höheren Schule und ihre Wissenschaft in jedem Jahre aufzuweisen hat.

Diesem Zweck sollen die »Jahresberichte über das höhere Schulwesen« entsprechen.

Sie tragen ein unparteiisch wissenschaftliches Gepräge und folgen ihrer Bestimmung gemäfs den Gesetzen objektiver Geschichtschreibung, denn sie sollen aus der Masse der Erscheinungen die diesen innewohnenden Charakterzüge herausheben und zu einem wohlgeordneten Gesamtbilde vereinigen. Den Anfang machen Abschnitte über die allgemeinen Angelegenheiten der Schule, während die folgenden sich auf die einzelnen Lehrgegenstände beziehen. Hierbei sind nur die in allgemeinerer Verbreitung auf den höheren Schulen verschiedener Gattung gelehrten Gegenstände berücksichtigt worden. Für die Religionslehre ist kein besonderer Abschnitt bestimmt, weil in anbetracht der grofsen Mannigfaltigkeit in den bestehenden Glaubensauf-

fassungen der Bericht, wie auch immer er geartet wäre, eine zu objektive Färbung behalten müfste.

Jeder einzelne Abschnitt ist in sich wieder nach Sachverhältnissen geordnet, so dafs das gesamte Schulsystem in seiner vollständigen Gliederung den Grundrifs des ganzen Werkes bildet. Indem jedoch die Behandlung der einzelnen Teile in einem Jahresbericht davon abhängig ist, was für Material hierzu gerade vorliegt, so können nicht jedesmal alle Seiten der Schulthätigkeit eine gleichmäfsige Berücksichtigung finden. Das eine Jahr wird diese Seite, das andere jene zu einer eingehenderen Besprechung gelangen. Da das Unternehmen kein bibliographisches Repertorium sein will, die litterarischen Erzeugnisse vielmehr für die »Jahresberichte« nur als Belege für die hier darzustellenden Charakterzüge aus dem Schulleben in Betracht kommen, so wird für die Vollständigkeit in der Beibringung des Materials keine Gewähr übernommen. Nur solches darf nicht fehlen, welches einen wesentlichen Einflufs auf den Ausfall des Gesamtbildes ausgeübt haben würde.«

Das vorl. Werk ist freudig zu begrüfsen. Während das Volksschulwesen sich schon lange ähnlicher Werke erfreut (von dem »Lübenschen Jahresberichte« erschien vor kurzem der 39. Band), erhält das höhere Schulwesen jetzt erst durch das Unternehmen des Herrn Dr. Rethwisch eine Förderung nach der pädagogisch-didaktischen Seite hin, welche gewifs allen Fachgenossen willkommen ist.

Der vorliegende 1. Band enthält folgende Abschnitte:

Schulgeschichte — Schulgewalt — Schulbetrieb — Oberlehrer Dr. C. Rethwisch in Berlin. Deutsch und Philosophische Propädeutik — Professor Dr. R. Jonas in Posen. Latein — Oberlehrer Dr. H. Ziemer in Kolberg und Gymnasiallehrer Dr. F. Müller in Salzwedel. Griechisch — Oberschulrat Dr. von Bamberg in Gotha. Französisch — Realgymnasiallehrer (berufen an das Königl. Lehrerinnenseminar in Berlin) Dr. H. Löschhorn in Berlin. Englisch — Derselbe. Geographie — Realgymnasiallehrer Dr. O. Bohn in Berlin. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie — Oberlehrer Dr. E. Loew in Berlin. Zeichnen — Zeicheninspektor F. Flinzer in Leipzig. Gesang — Professor Dr. H. Bellermann in Berlin. Turnen und Gesundheitspflege — Professor Dr. C. Euler in Berlin. Geschichte, Mathematik und Physik sollen im Jahrgang 1887 folgen.

Wiget-Florin, Vaterländisches Lesebuch. III. u. IV. T.

(Davos, Hugo Richter.)

Hierdurch machen wir unsere Leser auf ein Unternehmen aufmerksam, welches den Schweizer Schulen ein sich streng an die Konzentrationsidee haltendes Lesebuch schaffen will. Die beiden ersten Bände sind erschienen und gegenüber den encyklopädisch angelegten Lesebüchern als vortreffliche

Leistungen hervorzuheben. Liegt das Werk in allen seinen Teilen vollendet vor, dann hat die Schweiz einen grofsen Vorsprung vor dem Reich voraus. Möge sie ihn nur im Interesse ihrer Schulen und der Erziehung ihrer Kinder recht tüchtig ausnutzen! Es war ein guter Gedanke von den Herausgebern, unter den nötigen Lehrmitteln zuerst ein Lesebuch zu schaffen, welches den Ideen des erziehenden Unterrichts dient. Denn ohne dies stöfst der Lehrer, welcher diese Ideen in seiner Praxis verwirklichen will, fortwährend auf Schwierigkeiten, die ihm schier den Mut rauben wollen. Andererseits wird das Buch manche Freunde der herbartischen Pädagogik zuführen, wenn sie gewahr werden, wie schön da alles in einander greift und reift, wie da dem Interesse der Kinder nachgegangen wird, wie eng der Unterrichtsbetrieb in allen seinen Stadien dem geistigen Wachstum der Kinder sich anschmiegt, wie aufmerksam die Hygiene des Unterrichts beobachtet wird. Möge das Werk aber auch den Antrieb geben, trotz der bestehenden Lesebuch-Monopole, für die einzelnen Teile des Reichs Lesebücher zu schaffen, die auf den gleichen Grundsätzen beruhend, wie die Wiget-Florinschen, die Idee des erziehenden Unterrichts ein Stück wenigstens der Verwirklichung näher bringen können! —

---

10. Herbartiana.

Unter den neueren Erscheinungen weisen wir hin auf

1) Dr. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Leipzig, Fues' Verl. (Reisland) 1887.

Der Herr Verfasser, Professor der Pädagogik an der Universität Giefsen und Direktor des pädagogischen Seminars daselbst, bekannt in unseren Kreisen durch das vortreffliche »Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten«, will in dem vorl. Werke dem Bedürfnis der Studierenden und der jungen Lehrer höherer Schulen entgegen kommen, den derzeitigen Stand der Kenntnisse auf dem Gebiet der Geschichte der Pädagogik in knapper und doch ausreichender Weise sich anzueignen. Es ist hervorgegangen aus langjährigen Erfahrungen, welche der Herr Verf. bei seinen Vorlesungen über dies Gebiet gemacht hat. Über Herbart spricht derselbe von Seite 321—347. Mit den kritischen Bemerkungen, wie sie auf S. 345 gegeben werden, können wir uns nicht immer einverstanden erklären, wenn wir auch dem Schlufssatz in dem Sinne beistimmen, dafs eine Stagnation, d. h. Tod des wissenschaftlichen Lebens auf dem Erziehungsgebiet eintreten würde, falls man das herbartische System als ein Dogma betrachten wollte, an dem nicht gerüttelt werden dürfe.

2) Bräutigam, Der Vorbereitungskurs im 1. Schuljahr. Weimar, Krüger 1887.

Das Buch nimmt Bezug auf die Herbart-Zillerschen Bestrebungen hinsichtlich des Elementar-Unterrichts, aber mehrfach in ganz irre-

leitender Weise. Durch eine Besprechung soll dies demnächst in dies. Bl. dargelegt werden.

3) K. Richter, Der Anschauungsunterricht. 3. Aufl. Leipzig 1887. Das viel genannte Buch bringt in seiner 3. Aufl. auch eine Auseinandersetzung mit der Auffassung Herbart-Zillers i. d. P., welcher es an Schärfe nicht fehlt. Vergl. Vorrede und Seite 155 ff. Erwünscht wäre, mit Rücksicht auf das Ansehen, welches das Richtersche Buch in weiten Kreisen geniefst, eine objektive Klarlegung der beiderseitigen Standpunkte.

II. Brzoska, Über die Notwendigkeit pädagogischer Seminare

auf der Universität u. s. w. Leipzig 1887.

Die in No. 3 1887 d. Z. angekündigte neue Auflage ist nunmehr erschienen und bietet allen denen, welche sich mit der Reform des höheren Schulwesens beschäftigen, eine Seite dieser Bewegung zum eindringenden Nachdenken dar, welche in derselben nur zu oft gänzlich übersehen zu werden pflegt. Das angef. Buch bespricht nämlich die Vorbildung der Lehrer für höhere Schulen und legt in ausführlicher Weise dar, wie dieselbe am zweckmäfsigsten zu erfolgen habe. Wir bitten die Freunde dieser Darlegung, welche auf Herbart zurückweist, für die ausgesprochenen Ideen einzutreten und sie nach Kräften zu verbreiten. Es ist eine gute Sache, welche in dem Brzoskaschen Buch vertreten wird. Jetzt kommt es darauf an, sie als solche in den beteiligten Kreisen überall im Reich, wo die Reform der höheren Schulen besprochen wird, darzulegen und darauf hinzuwirken, dafs die Wirklichkeit nach jenen Ideen gestaltet werde. Wenn es geschieht, wird der Segen für unsere Jugend sicher nicht ausbleiben. Im Hinblick auf die Erziehung des heranwachsenden Lehrer-Geschlechts tritt das vorl. Buch nach fünfzig Jahren noch einmal seine Wanderung an, hoffentlich mit besserer Wirkung als damals. —

C. Beurteilungen.

I.

Nicola Fornelli: Il nostro ideale nell' educazione. Roma 1887.

Auch drüben über den Alpen geht es erfreulich vorwärts mit der Würdigung und Anerkennung Herbarts und seiner Pädagogik. Einzelne Kenner und Anhänger seiner Philosophie hat es in Italien schon längst gegeben und die »Zeitschrift für exakte Philosophie« z. B. hat in Professor Ant. Labriola in Rom einen fleifsigen Mitarbeiter gehabt. Nun wird auch der Pädagogik Herbarts Beachtung geschenkt. Die »Bündner Seminarblätter« gedachten schon in ihrem ersten Jahrgange S. 55 unter der Überschrift »Herbart in Italien« der Verdienste des Professors Z. Marcello und der Herausgeber der »Bündner

Seminarblätter«, Seminardirektor Th. Wiget in Chur trägt selber durch die Fortbildungskurse, die er im italienischen Landesteile seiner Diözese abhält, nicht wenig dazu bei, dafs Herbarts Pädagogik von unsern Colleghi italiani verstanden und hochgeschätzt wird; seine Monographie: »Die formalen Stufen« ist auch bereits ins Italienische übersetzt worden.

Heute liegt uns eine zweite Schrift vor, die aufs neue beweist, wie Herbarts pädagogische Grundgedanken sauerteigartig die italienische Pädagogik zu durchdringen beginnen, die Antrittsrede nämlich, womit Prof. Nicola Fornelli seine pädagogischen Vorlesungen an der Universität Bologna vorigen Herbst eröffnet hat. Fornelli ist ein selfmade man, aus eigener Kraft hat er sich (1876) durch Fleifs und Strebsamkeit vom Elementarlehrer zum Professor der Geschichte und Geographie am Lyceum zu Foggia und nun zum Professor der Pädagogik aufgeschwungen. Schon als Elementarlehrer übte er durch sein Beispiel und durch sein überlegenes pädagogisches Wissen einen heilsamen Einflufs auf die Kollegen in seinem Distrikte aus und wurde bald ein angesehener pädag. Schriftsteller. Seine pädag. Schriften beschlagen vorzugsweise schulpolitische Materien, z. B. Dell' istruzione obligatoria e del modo di applicarla in Italia (1870) — Il libro del padre Curci ed partiti politici in Italia — Il Giacobinismo dell' istruzione — neuerdings aber hat er sich auch in die Herbartsche Pädagogik vertieft und eine Darstellung derselben und ihrer ethischen Grundlage 1886 veröffentlicht.

Beide Schriften: La Pädagogia secondo Herbart e la sua scuola und Il Fondamento morale della Pedagogia di Herbart sind nach einem Jahr schon vergriffen und so können wir den Lesern der Studien nicht berichten, wie sich die Herbartsche Pädagogik in italienischem Gewande ausnimmt, wozu uns die Antrittsvorlesung gereizt hat.

»Il nostro ideale nell' educazione«, unser Erziehungsideal, so lautet der Titel derselben und wir wollen nun in kürze über deren Inhalt referieren.

Dafs wir fürs Leben erziehen sollen, sei ein triviales Wort und doch werde kein anderes so verschiedenartig aufgefafst und so vielfach mifsverstanden, wie dieses. Die Erziehung fürs Leben sei eine andere, je nachdem man den Zweck des Lebens ins Diesseits oder ins Jenseits verlege, je nachdem man sich um das Heil der Seele mehr kümmere, als um die Güter dieser Welt, je nachdem man einen Soldaten oder einen Landmann, oder einen Künstler, einen Bürger einer Republik oder einen loyalen Unterthanen einer Monarchie erziehen wolle.

Erziehung fürs Leben sei also ein zu vages Ziel und doch sollte man sich erst über den obersten Zweck aller Erziehung klar sein, ehe man über deren Mittel und Methoden raisonniere. Auch die Pestalozzische Formel: harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte, sei eine viel zu allgemeine, um als ein konkretes Ziel gelten zu können.

Wenn z. B. ein Staat seine Jugend militärisch erziehen wollte mit Rücksicht auf einen künftigen, unabwendbaren Krieg, so werde die »harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte« eben im Hinblick auf den vollkommenen Soldaten sich vollziehen. So verhalte es sich auch mit der Herbartschen Formel: Vielseitiges Interesse (Multilateralità di sirluppo e di coltura, Seite 6), oder mit der italienischen Zweckbestimmung: Erziehung zur Humanität. Allen diesen Zweckbestimmungen fehle der konkrete Typus, auf welchen sie bezogen werden können. Das sei bei den Alten, bei den Kirchenvätern, bei den Pädagogen von Port royal, bei den Jesuiten und Reformatoren nicht der Fall gewesen.

Diese hätten sich nicht ein abstraktes Ziel für die Erziehung gesteckt, sondern bei ihrem Erziehungsgeschäfte einen ganz konkreten Menschen im Auge gehabt. Es mag befremden, dafs der Verfasser Herbarts »vielseitiges, gleichschwebendes Interesse« und Pestalozzis »harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte« in eine Linie stellt; aber offenbar ist ihm entgangen, dafs das vielseitige, gleichschwebende Interesse bei Her-

bart nicht der oberste Zweck der Erziehung, sondern ein Teilziel, das Ziel des erziehenden Unterrichts ist; denn gerade was Herbart als obersten Zweck der Erziehung hinstellt: Charakterstärke der Sittlichkeit, das will auch Fornelli. Wir müfsten uns fragen, so fährt er fort, was dem Leben einen absoluten Wert verleihe, und dieses Absolute müsse als Ziel der Erziehung gesteckt werden. Dieses Absolute aber ist auch nach Fornelli nichts anderes als der sittliche Charakter, so nämlich verstehen wir seine Auseinandersetzung auf Seite 8, wo er von der innern Freiheit, der Übereinstimmung der Handlung mit der Einsicht und von der Gebundenheit des Willens an diese Einsicht redet und diese innere Freiheit als die Grundlage der äufsern hinstellt. Fornelli weicht also von Herbart nur insoweit ab, als er zwar dasselbe will, aber es nicht so scharf und klar zu entwickeln vermag wie dieser »gran pensatore tedesco«. Der Einflufs Herbarts ist auch unverkennbar, wenn Fornelli fortfährt: dell' educazione, die stärkste erzieherische Macht (il mezzo essenziale) sei der Unterricht; freilich nicht der Unterricht, der dem Zögling nur ein gewisses Mafs von Kenntnissen (un numero di cognizioni) beibringen wolle, sondern der Unterricht, der den Geist des Zöglings determiniere mit Rücksicht auf das Ziel der Erziehung (l'istruzione diretta a produrre un determinato indirizzo et abito della mente Seite 10) und müsse hier Herbart und seiner Schule im Gegensatz zu Herbart Spencer zustimmen.

Herbartisch ist auch die Unterscheidung der zwei Hauptstämme des erziehenden Unterrichtes, des historischen und naturwissenschaftlichen; nur stellt Fornelli den zweiten voraus und führt den Gedanken nicht mit seiner Vollständigkeit und Schärfe durch, wie das Ziller in § 21 seiner »Allg. Pädagogik« gethan hat.

Vor allem, führt er aus, müsse das Kind gewöhnt werden, die Dinge der äufsern Natur zu sehen, wie sie sind, und die Erscheinungen in ihrem natürlichen Zusammenhang aufzufassen, das sei aber gewöhnlich nicht der Fall bei seinem Volke, aufsergewöhnliche Naturereignisse und Erscheinungen suche man in erster Linie auf übernatürliche Ursachen zurückzuführen und mit übernatürlichen Mitteln zu bekämpfen. Da müsse nun der Unterricht einsetzen und den praktischen Blick des Zöglings in der Beobachtung der Natur schärfen u. s. w.

Wer De Amicis »Il colera del 1867« gelesen hat, oder weifs, wie neuerdings in Neapel unten das unwissende, bigotte Volk bis hinauf in die bessern Klassen die Bemühungen und Mafsregeln der Ärzte und Behörden zur Bekämpfung der Cholera vereitelt, der begreift es, wenn Fornelli hier mit Nachdruck und Schärfe für eine naturwissenschaftliche Natur- und Lebensauffassung sich ereifert. Der zweite Hauptstamm ist der historische. Es berührt uns sympathisch, wenn Fornelli sagt, man könne im Geschichtsunterricht verschiedene Zwecke im Auge haben; für ihn habe er vor allem deswegen einen so hohen Wert, weil er wie der Unterricht in der Moral für die sittliche Wertschätzung (valutazione almeno approssimativa degli atti compiti dalla volontà umana) geeignet sei, und darnach müsse man auch die Geschichtsstoffe auswählen.

Aber nicht nur den erziehenden Unterricht im Sinne Herbarts kennt Fornelli, er hat auch die Herbartschen Begriffe der Regierung und der Zucht (reggimento ed educazione in senso ristretto) adoptiert. Es habe ihn gefreut, schreibt er, in den Schriften eines Denkers wie Herbart die Bestätigung einer Unterscheidungzu finden, welche durch eine 20jährige Praxis sich ihm immer deutlicher aufgedrängt habe, nämlich dafs man erst daran denken müsse, die Kinder zu regieren, ehe man sie erziehen könne. Hierin und hierin allein sei er Herbartianer ohne Rückhalt, und Dittes habe nach seiner Meinung gewaltig unrecht (grave torto, Seite 20), wenn er auch in diesem Punkte die Herbartsche Pädagogik bekämpfe; begrifflich könne man doch wohl Regierung und Zucht auseinander halten, wenn sie auch in der Praxis vielfach ineinandergreifen u. s. w.

Neben diesen Herbartschen Gold-

adern findet sich hie und da auch etwas Messing, aber das Ganze ist von einem idealen Hauch durchweht und von einer nationalen Gesinnung getragen, die unwillkürlich den Leser hinreifst; besonders wirkungsvoll ist der Schlufs, in welchem er den Gedanken ausführt, dafs aller Fortschritt zur sittlichen Freiheit, der Grundlage der äufsern Freiheit, von der Erziehung ausgehen müsse, und gelobt, nach Kräften an der Fortbildung der Erziehungswissenschaft zu arbeiten.

Ohne Zweifel haben die Studenten auf diese Versicherung mit lautem Beifallsruf geantwortet; wir schliefsen uns ihnen an in der frohen Erwartung, dafs es dem Herrn Professor gelingen werde, noch Vieles und Grofses für die Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik im herrlichen Lande Italien zu thun.

Rorschach. G. Wiget.

II.

Die höheren Mädchenschulen und deren künftige Gestaltung. Wünsche und Vorschläge von einem Hannoverschen Lehrer. Hannover, C. Meyer. 1886. 20 S. 8°. Preis 40 Pf.

Es giebt wohl kaum ein Gebiet des Unterrichtswesens, welches in der Gegenwart gleich umstritten wäre, wie die Frage über die Einrichtung der höheren Mädchenschule. Seltsamerweise haben die kleineren deutschen Staaten dieselbe meist bereits entschieden, indem sie das höhere Mädchenschulwesen im Anschlufs an die Berliner Beschlüsse des Jahres 1873 fertig ausgestalteten; Preufsen selbst dagegen, der gröfste deutsche Staat und als solcher vor allem berufen, auch auf dem Gebiete des höheren Mädchenschulwesens an der Spitze der Bewegung zu gehen, hat zwölf Jahre lang sich zuwartend verhalten und erst im Jahre 1886 einen Normalplan für die h. Mädchenschulen Berlins empfangen, dessen Gliederung und Ziele nach dem so gut wie einstimmigen Urteil der Sachkundigen von vielen Dutzend Anstalten der Provinzen schon seit Jahren überholt sind; von Danzig bis Trier besitzen eine ganze lange Reihe von Städten voll ausgebaute zehnklassige höhere Mädchenschulen gemäfs den Forderungen der Konferenz von 1873, während der Berliner Normal-Lehrplan, wohl aus örtlichen Gründen, sich mit neun aufsteigenden Jahrgängen begnügt. Es ist daher nicht zu verwundern, dafs dieser Berliner Normal-Lehrplan eine lebhafte Bewegung der Geister im Gefolge gehabt hat. Zu den zahlreichen Aufsätzen und Schriften, welche durch das Erscheinen des Berliner Normal-Lehrplans hervorgerufen worden sind, gehört auch das vorliegende Heftchen, welches trotz des bescheidenen Umfanges doch manches Treffende über die vielbesprochene Frage vorbringt.

Das Büchlein geht davon aus, dafs eine heillose Verwirrung der Begriffe bei einem grofsen Teile des besseren Publikums über das Wesen und die Ziele der weiblichen Bildung herrsche. Die grofse Mehrzahl der Eltern pflegen die Ausbildung ihrer Töchter nicht als eine sittliche, sondern als eine gesellschaftliche Pflicht anzusehen. Eine Folge dieser Gleichgiltigkeit und Einsichtslosigkeit des Publikums sei die unbeschreibliche Zerfahrenheit und Verwahrlosung, welche in unserem höheren Mädchenschulwesen herrsche. »Höhere Töchterschule« heifse jede Anstalt, deren Besitzer oder Patron es für gut befinde, diesen Namen zu wählen. Diese wirklichen und sogenannten höheren Töchterschulen besäfsen eine solche Ungleichmäfsigkeit der Lehrziele, Lehrwege, Lehrkräfte und Einrichtungen, dafs das Gemeinsame, was den übereinstimmenden Namen aller jener Anstalten rechtfertigt, oft schwer zu entdecken sei. Staatliche Regelung scheine hier unbedingt geboten, wenn auch nicht in der strengen Weise wie für den Knabenunterricht; aber es seien einige allgemeine feste Normen aufzustellen für alle Schulen, die sish den Charakter der »Höheren Mädchenschule« beilegen wollen, einerlei, ob dieselben aus öffentlichen oder privaten Mitteln erhalten werden. Der einzige mafsgebende Gesichtspunkt dabei mufs der sein: Was kann und mufs von einer Schule verlangt werden,

welche verspricht, Mädchen eine allgemeine höhere Geistesbildung zu geben?

Da nun das preufsische Unterrichtsministerium in seiner Herbst 1886 erschienenen Statistik des preufsischen öffentlichen Mädchenbildungswesens eine Begriffsbestimmung der höheren Mädchenschule nicht aufgestellt, sondern gar verwunderliche Anstalten unter dieselben inbegriffen hat, so will der Verfasser Lehrplan, Lehrkräfte und Einrichtung des ganzen Mädchenschulwesens in Betracht ziehen; das Büchlein gliedert sich demgemäfs in drei Teile.

Bezüglich des Lehrplanes betrachtet der ungenannte Verfasser die Beschlüsse der Augustkonferenz von 1873 im allgemeinen als Muster. Eine Beurteilung des Berliner Normal-Lehrplanes giebt er nicht, wohl aber äufsert er sich dahin, dafs eine grofse Anzahl mindestens ebenso vorzüglicher Lehrpläne an höheren Mädchenschulen der Provinz in Kraft sei, es eines solchen ministeriellen Musterlehrplans also eigentlich nicht bedurft habe. Dagegen erscheine eine amtliche Festsetzung der Lehrziele der höheren Mädchenschule erforderlich. Es erklärt sich mit denjenigen des Berliner Normal-Lehrplans einverstanden, wünscht dagegen, dafs den einzelnen Lehranstalten Freiheit der Bewegung in Bezug auf Eintreten, Stundenzahl, Lehrgang der verschiedenen Fächer erhalten bleibe; er fafst zum Schlusse seine Forderungen folgendermafsen zusammen: »Kein aufgezwungener Lehrplan, sondern Feststellung der Grenzen, innerhalb deren die einzelnen Schulwesen den vorhandenen Verhältnissen, Bedürfnissen und Wünschen entsprechend ihre Lehrpläne ausgestalten mögen.« Man wird damit ganz einverstanden sein.

Bezüglich der Lehrkräfte hat die Berliner Augustkonferenz sehr allgemein gehaltene, der Berliner Normal-Lehrplan keine Feststellungen gemacht. »Mit was für Lehrkräften die höheren Privat-Töchterschulen arbeiten, darum bekümmert sich kein Mensch; aber auch in den öffentlichen sieht es oft bunt genug aus. Weder über die Zahl noch über die Vorbildung der Lehrenden herrschen feste Grundsätze.« Der Verfasser verlangt für die Oberstufe durchaus die Beschäftigung akademisch gebildeter Lehrer; den Lehrerinnen will er hier nur den Unterricht in Turnen, Handarbeit und Konversation belassen. Diese Einrichtung ist allerdings auf einer Anzahl norddeutscher Schulen vorhanden, wo fast der gesamte Unterricht der Oberklassen in Männerhänden liegt. Man kann darüber verschiedener Ansicht sein; meines Erachtens ist zu einem guten Mädchenunterricht in den Fremdsprachen weniger die akademische Schulung eines Neuphilologen als die praktische Sprachkenntnis einer Lehrerin förderlich, welche längere Zeit im Auslande war; ich habe in Oberklassen mit Lehrerinnen sehr gute Erfahrungen gemacht; das ist meines Ermessens sehr unerheblich, ob der oder die Unterrichtende Chancer und die Troubadours im Urtext lesen kann. Häufig genug fehlt unsern gelehrt gebildeten Neuphilologen die nächste praktische Sprachfertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Mit Universitätsstudium und Probejahr ist es nicht gethan, um Philolog und zugleich Pädagog zu werden. Wenn daher der hannoversche Lehrer im Anschlufs an seine heimischen Verhältnisse verlangt, dafs wenigstens ein Drittel der Kräfte einer vollständigen höheren Mädchenschule aus den vollberechtigten akademisch gebildeten Lehrern zu nehmen seien, so wird er wohl bei gar manchem, der mit Lehrerinnen der Neusprachen die besten Erfahrungen gemacht hat, Widerspruch finden. Dafs der deutsche, geschichtliche, geographische, naturkundliche und Religionsunterricht der Oberstufe in die Hände wissenschaftlich gebildeter Männer zu legen sei, dagegen ist nichts zu bemerken. Um nun der h. Mädchenschule wissenschaftlich gut vorgebildete Lehrkräfte zuzuführen und zu erhalten, verlangt der Verfasser im Interesse der Schulen selber eine Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer an h. Mädchenschulen und an h. Knaben-

schulen. Sehr wünschenswert, wenn man nur wüfste, wie das zu erreichen wäre! Die h. Mädchenschulen stehen so gut wie alle unter dem Patronat der Stadtgemeinden, und diese haben bisher wohl selten genug Pflicht und Bedürfnis empfunden, eine solche Gleichstellung freiwillig einzurichten, und es sieht auch gar nicht darnach aus, als ob sobald der Lehrer einer h. Mädchenschule, an der Goethe, Shakespeare und Racine gelesen wird, dem Lehrer auch nur einer lateinlosen Realschule gleichgestellt werde; der Regierung aber mangelt völlig die Macht, eine solche Gleichstellung herbeizuführen. Was über die von der h. Mädchenschule anderwärts geborgten Hilfskräfte, die »Renommier-Oberlehrer und Renommier-Pastoren« gesagt wird, ist durchaus zutreffend; aber auch grofse öffentliche Schulen sind nicht selten auf solche Hülfskräfte angewiesen, wenn nicht etwa ein Theologe sich im Kollegium befindet, oder ein akademisch gebildeter Naturwissenschaftler und Mathematiker. Wenn daher der Verfasser seine Wünsche dahin zusammenfafst:

Es ist eine genügende Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen anzustellen, so dafs keiner mehr als die normale Anzahl Stunden zu geben hat. Ein Drittel der Lehrkräfte ist aus den akademisch gebildeten, für Knabenschulen wohl berechtigten Lehrern zu nehmen; der Unterricht in den oberen Klassen ist ihnen zu übertragen; sie sind in Gehalt, Wohnungsgeld, Pension, Hinterbliebenen-Versorgung den Lehrern höherer Knabenschulen gleichzustellen. Lehrerinnen sind aufser im Handarbeits-, Turn- und Konversations-Unterricht in den oberen Klassen gar nicht, in den mittleren und unteren Klassen nur dann zu verwenden, wenn diese nicht zu stark besetzt sind; auch die Lehrerinnen sind definitiv und mit Pensions - Berechtigung anzustellen. Der Unterricht ist im allgemeinen vollbeschäftigten Lehrkräften, nur im Notfalle Hilfslehrern und -Lehrerinnen anzuvertrauen, so wird man wohl vielfach sagen: Einverstanden! aber auch manchmal: Ich bin anderer Meinung! wohl auch: Es ginge wohl, aber es geht nicht!

Bezüglich der Schulverfassung geht der Verfasser hinter die Forderungen der Augustkonferenz zurück, indem er für die h. Mädchenschule vom vierten Schuljahre an mindestens einen sechsjährigen Kursus mit mindestens drei aufsteigenden Klassen verlangt. Das ist freilich ein sehr bedeutendes, schwerlich berechtigtes Zugeständnis an die zahlreichen unfertigen Anstalten, die sich h. Mädchenschulen nennen. Er eifert gegen die nicht selten mangelhaften und überfüllten Schulräume, besonders in Privatanstalten, gegen die Vereinigung h. Mädchenschulen mit Seminarien; was er in dieser letzteren Hinsicht gegenüber dem heutzutage so gesteigerten Bemühen um Abschlufs einer h. Mädchenschule durch eine Lehrerinnenbildungsanstalt sagt, erscheint durchaus zutreffend. Es erhellt aus dem Mitgeteilten, dafs das Heftlein über eine grofse Anzahl vielumstrittener Zeitfragen frisch und kenntnisreich spricht; ist man vielleicht nicht in allen Dingen einverstanden, so wird doch auch der Kundige Anziehendes und Anregendes finden.

Crefeld. Buchner.



Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

A. Abhandlungen.

Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Sallwürkschen Schrift „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.*)

Von

Dr. R. Staude, Eisenach.

1. Zur Einleitung.**)

Mit der Unterscheidung und Bestimmung der einem historischen Gesinnungsunterricht gegenüber möglichen und wirklich vorhandenen methodischen Standpunkte bin ich nicht einverstanden. Ich sehe ab von dem »pragmatischen« Standpunkt, weil er unmethodisch und für unsere Hauptfrage belanglos ist. Nach meiner Ansicht giebt es in dieser Sache nur einen methodischen Stand-

*) »Wenn Günther überhaupt von der Darstellung des kulturhistorischen Ganges in jedem Einzelnen nichts wissen will, so mufste er, denke ich, selbst eine Kritik der Richtung in unsrer Schule geben, die daran seit langer Zeit festhält, und etwas anderes an die Stelle setzen. Für mich ist ein guter Teil der Herbartschen Pädagogik ohne dieses Prinzip wertlos.«
von Sallwürk. (Erläuterungen 1877, S. 74.)

**) Nachstehende Bemerkungen verdanken ihre Entstehung einem doppelten Zwecke. Einmal wollte der Verfasser dem Herbartverein in Eisenach eine Unterlage zur Besprechung der v. Sallwürkschen Schrift und der ganzen darin erörterten Frage geben, und dann beabsichtigt er zugleich, seinen eigenen jetzigen Standpunkt in dieser Frage, über welche er sich schon zweimal in den »Pädagogischen Studien« (1880, 2. H.; 1881, 2. H.) ausgesprochen, in der Kürze darzulegen. Eine Förderung der Frage als solcher lag nicht in der Absicht des Verfassers; auch konnte das zweite Heft der »Pädagog. Studien« von 1888 mit seinen zahlreichen beherzigenswerten Gedanken noch nicht bei der Arbeit berücksichtigt werden. Eine im Manuskript den kritischen Bemerkungen vorangehende Inhaltsskizze der Sallwürkschen Schrift mufste wegen Raummangels wegfallen.

punkt, der aber verschiedener Modifikationen fähig ist. Es ist das der Standpunkt, welcher sich bei der Auswahl und Anordnung des historischen Stoffes allein nach der Apperzeptionsstufe des Schülers richtet. Für mein Denken fällt daher der sogenannte »organische« und der »genetische« Standpunkt in einen zusammen.

Wie jeder Unterricht so hat auch der historische Gesinnungsunterricht zur unumgänglichen Voraussetzung, dafs die Apperzeptionsstufe des Schülers, d. h. der Standpunkt seines geistigen Besitzes und Lebens zum Erfassen, Verstehen .und Aneignen des Lehrstoffes fähig und geschickt sei. Welcher Inhalt wird nun von dem Begriff »Apperzeptionsstufe« umfasst? Beantworten wir diese Frage in der Kürze und mit Rücksicht auf den historischen Unterricht.

Da der historische Unterricht dem Schüler räumlich und zeitlich entfernte Personen, Handlungen, Ereignisse und Zustände vorführt und als einziges bez. als Hauptmittel hierzu das Wort benutzen muss, so muss er vor allem darauf rechnen, dafs der nötige Wortvorrat und die mit den Worten bezeichneten Sachvorstellungen und Begriffe sich im geistigen Besitz des Schülers befinden, damit die mitgeteilten Worte die bezeichneten Vorstellungen und die gewünschten Verbindungen derselben hervorrufen. Dieser Besitz (Worte und die damit bezeichneten Sachvorstellungen und -Begriffe) bildet in erster Linie den Inhalt der Apperzeptionsstufe, den unentbehrlichen eisernen Bestand derselben. Natürlich wächst dieser Grundstock durch den Einfluss von Erfahrung und Unterricht fortwährend an Umfang, Klarheit, und man kann daher von einem Wachstum der Apperzeptionsstufe, ja von einer Aufeinanderfolge verschiedener Apperzeptionsstufen reden. Mit diesem Wachstum des Grundstockes der Apperzeptionsstufe muss natürlich jeder Unterricht rechnen.

Richtet nun der Methodiker sein Augenmerk auf die Auswahl und Anordnung der dem Schüler darzubietenden historischen Bilderreihen, so zeigt ihm ein Blick auf die hier in Frage kommenden Stoffe, dafs den früheren Zeiten, besonders in der Darstellung der zeitgenössischen Dichter und Schriftsteller, eine gröfsere Einfachheit der Handlungen, Übersichtlichkeit der Ereignisse, Durchsichtigkeit der Personen, Schlichtheit der Zustände und Einrichtungen eigen ist als den späteren, und dafs diese Kindlichkeit des Inhaltes und der Form der geschichtlichen Darstellung mit dem chronologischen Fortschritt abnimmt. Betrachtet der Methodiker dann weiter die zur Erfassung dieser Geschichtsstoffe berufene Apperzeptionsstufe der Kinder, so findet er hier abgesehen von dem stetigen Wachstum des oben genannten Grundstockes, gleichfalls ein Wachstum, welches sich zeigt in der wachsenden Weite des Bewusstseins, in der steigenden Fähigkeit zum Erfassen gröfserer und verwickel-

terer Vorstellungsreihen und zum Unterscheiden des Hauptsächlichen und Nebensächlichen, ferner in der Entwickelung der begrifflichen Seite des geistigen Lebens, in der Klärung, Vertiefung und Spezialisierung der einzelnen Begriffe und in dem Fortschreiten vom Anschauen und Vorstellen zum Denken, Urteilen und Schliefsen. Daraus ergiebt sich nun, dafs die fortschreitende Apperzeptionsstufe im allgemeinen einen chronologischen Gang des historischen Unterrichts empfiehlt, weil die früheren Zeiten und Zeitbilder dem Schüler psychologisch näher liegen als die späteren, und dafs die jeweilige Apperzeptionsstufe erst durch Verarbeiten der früheren Zeitbilder genährt und gekräftigt werden muss, ehe sie die späteren in der rechten Weise bewältigen und apperzipieren kann. Diese späteren werden eben durch die Apperzeption der früheren in die rechte psychologische Nähe gerückt und somit vom Schüler verstanden. Es leuchtet ein, dafs die eben charakterisierte neue Seite der Apperzeptionsstufe fast durchweg auf das formale Gebiet des geistigen Lebens fällt, weil sie zusammenfällt mit den feineren und höheren Gebilden, die der fortschreitende kindliche Geist aus dem Rohmaterial seiner Vorstellungen erzeugt. Und wir können deshalb mit Reeht von einer formalen Seite der kindlichen Apperzeptionsstufe reden, die in ihrem Fortschreiten das Kind zu einem wachsenden Verständnis der chronologisch fortschreitenden Geschichtsstufen fähig macht.

Bedenkt nun der Methodiker weiter, dafs er mit seinen chronologisch geordneten Bilderreihen aus dem geschichtlichen Menschenleben in erster Linie das religiös-sittliche Leben des Zöglings wecken und bilden will, so ergiebt sich — zunächst rein theoretisch genommen — von selbst, dafs dieser historische Gesinnungsunterricht sein Ziel am leichtesten und vollkommensten erreichen würde, wenn die einer jeden historischen Entwickelungsstufe eigentümliche religiös-sittliche Anschauungs- und Denkweise auch in der Seele des Zöglings möglichst gleichzeitig, wenigstens keimweise und stückweise vorhanden wäre, und wenn nun jemand auf Grund des Satzes von der Übereinstimmung der Einzelentwickelung und der Gesamtentwickelung ein solches von der Natur geschaffenes Verwandtschaftsverhältnis zwischen den Entwickelungsstufen des zu unterrichtenden Individuums und den unterrichtlich zu behandelnden Stufen der Gesamtentwickelung (auf ethisch-religiösem Gebiet) annimmt, so hätte er die denkbar günstigste Apperzeptionsstufe gerade für den wesentlichen ethisch-religiösen Gehalt seiner Geschichtsbilder gebildet und — wenn sich seine Annahme als richtig bewährt — eine wesentliche und erzieherisch wertvolle Bereicherung des Begriffes »Apperzeptionsstufe« geschaffen. Diese Bereicherung bezöge sich dann nicht blofs auf die formale Seite der einander entsprechenden Entwickelungsreihen,

sondern ganz vorwiegend auf die inhaltliche, materielle Seite, und zwar gerade auf dem wichtigsten, auf dem religiös-sittlichen Gebiet des geistigen Lebens. Denn es würde sich hier vor allem um ganz bestimmte, gleichartige, religiöse Anschauungen, sittliche Urteile, ja um kongeniale Auffassungen des Menschenlebens, der Welt und Gottes handeln. Ferner würde die jedesmalige kindliche Apperzeptionsstufe nicht blofs zum richtigen Verstehen, teilnehmenden Erfassen und phantasierenden Miterleben der vorgeführten Geschichtsbilder führen, sondern viel weiter zu einem wirklichen Durchleben und Durchmachen der jeweilig dargestellten religiös-sittlichen Bildungsstufe.

Wenden wir das Gesagte auf die Sallwürksche Unterscheidung eines »organischen« und eines »genetischen« Standpunktes an, so ergiebt sich, dafs diese Bezeichnungen sich decken mit dem, was wir die Berücksichtigung der formalen und der materialen Seite der Apperzeptionsstufe genannt haben, und dafs also die beiden Standpunkte ihrem inneren Wesen nach zusammenfallen, da in dem zweiten (dem »genetischen«) nur eine Erweiterung nach der materialen Seite der Apperzeptionsstufe, eine Ergänzung des vorhin genannten unumgänglichen Apperzeptionsgrundstockes, gegeben ist. Wer also auf dem sogenannten »genetischen« Standpunkt steht, wird immer zugleich auch auf dem organischen Standpunkt stehen, zumal ihn ja beide Standpunkte zu einer chronologischen Anordnung seiner kulturhistorischen Gesinnungsstoffe auffordern.

Und wer auf dem sogenannten »organischen« Standpunkte steht, wird durch seinen chronologisch aufsteigenden Gesinnungsunterricht (falls er nur die Stoffe in grofsen, möglichst einheitlichen und zeitlich gegliederten Massen auftreten lässt) faktisch den religiös-sittlichen Kerngehalt seiner Stoffgruppen zum geistigen Eigentum des Schülers machen, wenn er auch nicht daran denkt und darauf rechnet, dafs er mit jedem Hauptstoff ein entgegenkommendes, materielles Apperzeptionsbedürfnis des Schülers befriedigt.

Daraus folgt aber auch, dafs das, was Sallwürk als Merkmal des organischen Standpunkts geltend macht, dafs er sich nämlich von dem »organischen Wachstum des inneren Menschen« bestimmen lässt, sich ebenso gut als Merkmal des »genetischen« Standpunktes (in unserem Sinne) auffassen lässt, und dafs umgekehrt die Sallwürksche Charakteristik des genetischen Gesinnungsunterrichtes (»er lässt das, was er im grossen darstellt, zugleich im Zögling im kleinen entstehen«) ebenso gut auf den organischen Gesinnungsunterricht passt.

Der Unterschied zwischen den beiden von Sallwürk angegebenen Standpunkten besteht eben nur in einem Minus bezüglich Plus in den von dem Methodiker angenommenen Apperzep-

tionshilfen des Zöglings. Natürlich ist es dann auch Aufgabe des betreffenden Methodikers, dafs er das von ihm angenommene Plus, welches also in dem thatsächlichen Gesinnungsleben des Zöglings liegt, auch als wirklich vorhanden nachweist und in seiner Eigenart näher bestimmt.

---

2. Zu Punkt I (Der Gesinnungsunterricht vor Herbart).*)

Der an sich ganz interessante Exkurs zu den Methodikern alter und neuer Zeit ist für die Entscheidung unserer Hauptfrage von keinem Belang. Er beweist nur, dafs man von jeher diejenige Kulturgeschichte, in welcher die derzeitige Volksbildung, besonders in religiös-sittlicher Hinsicht, wurzelt, für einen Hauptfaktor des erziehenden Unterrichtes angesehen hat, weil man mit ihrer Hilfe den Zögling am leichtesten und sichersten zum gegenwärtigen Kulturstandpunkte seines Volkes emporzuheben glaubte. Die von Sallwürk vorgenommene Verteilung der Pädagogen auf die verschiedenen Standpunkte fällt für uns gemäfs unserer obigen Darstellung als gegenstandslos zusammen; höchstens lässt sich sagen, dafs die verschiedenen Pädagogen bald mehr die materiale, bald mehr die formale Seite der Apperzeptionsstufe, oder auch beide zugleich berücksichtigt haben. Auch ist ersichtlich, dafs nach dem Vorgange Rousseaus, Goethes und Fröbels der Kongruenzgedanke auch ohne Herbart für Ziller nahe genug lag.

---

3. Zu Punkt II (Herbart).

Der ziemlich umfangreiche Abschnitt bespricht eine grofse Zahl von Citaten aus Herbart und gipfelt in dem Nachweis, dafs Herbart durchaus auf dem »organischen« Standpunkte stehe, und dafs daher Ziller sich mit Unrecht und aus Mifsverständnis auf ihn berufe. Ich kann diesem Punkt keine grofse Bedeutung beilegen, da weder Herbarts Schweigen, noch sein ausdrücklicher Widerspruch ein Grund für die Unrichtigkeit des Zillerschen Gedankens wäre. Darum will ich mich auch nicht in die weitschichtige philologische Erörterung der Herbartschen Sätze einlassen, welche nötig wäre, um die Sallwürksche Auffassung der Citate zu widerlegen oder zu modifizieren. Ich erkläre nur, dass sich nach meiner Ansicht in den von Sallwürk (S. 28/29, 33, 34, 37/38, 39/40, 42) citierten Hauptstellen sehr bestimmte Andeutungen des

*) Als Nachtrag zu der im 2. Heft 1888 angegebenen Litteratur möge hier noch angeführt werden: Dr. A. Wittstock, Lessings Erziehung des Menschengeschlechts als pädagog. System. Leipzig 1888. Ferner: Emerton, Essays. 1. History. Boston 1887, S. 15, 26, 29 u. s. w. (Der Herausgeber.)

Zillerschen Kongruenzgedankens finden, und glaube, dafs Herbart durch seine ausschliefsliche Berücksichtigung der Gymnasialbildung, wobei ihm die Vorbereitung der christlichen Stufe durch das Alte Testament besonders ferne lag*), von der weiteren Ausgestaltung des auch ihm naheliegenden Kongruenzgedankens abgehalten wurde.

Daraus folgt für mich: Ziller hat Herbart nicht mifsverstanden und fälschlich als Stütze herangezogen, sondern er hat nur die von Herbart weniger (d. h. weniger als die formale Seite) betonte materielle Seite der Apperzeptionsstufe (den »genetischen« Standpunkt) stärker betont und unter Beschränkung auf den ethisch-religiösen Gehalt der parallelen Stufen für die Bedürfnisse der christlichen Volksschulbildung spezialisiert und planmäfsig ausgestaltet. Ziller hat ferner entschieden im methodischen Geiste Herbarts gedacht und gehandelt, wenn er nach stärkeren Apperzeptionshilfen für die Aneignung der kulturhistorischen Hauptstoffe suchte (die ihm zugleich wertvolle Weisungen für die Anordnung des Stoffes geben konnten) und sich so auch des sachlichen Interesses der Schüler für den wichtigsten Gehalt der historischen Gesinnungsstoffe zu versichern strebte.

Falls sich daher die Zillerschen Bestrebungen und Ausführungen als richtig erweisen, so liegt in ihnen eine bedeutsame und erzieherisch verheifsungsvolle Fortbildung Herbarts in Herbartschem Sinne vor, die durchaus keine Stützen in Gestalt von ausdrücklich zustimmenden Aussprüchen Herbarts nötig hat.

Demnach haben die Sallwürkschen Ausführungen dem Zillerschen Gedanken nicht einmal den Boden des Herbartschen Wortes, aber ganz gewifs nicht den geistigen Boden der Herbartschen Psychologie und Methodik entzogen.

---

4. Zu Punkt III (Ziller).

Die kulturgeschichtlichen Stoffe aus der Profangeschichte sind nach Zillers Meinung nicht immanente Bestandteile der eigentlichen »kulturgeschichtlichen Stufen« sondern einerseits »Konzentrationstoffe« zweiter Ordnung, andrerseits wertvolle Ergänzungen des kulturgeschichtlichen Inhaltes jener Stufen, da sie »das Gedankenbild der Gesellschaft und das Verhältnis der Zöglinge dazu im Geiste einer jeden Stufe weiter gestalten« (Ziller, Jahrbuch 1881, S. 119). Dafs dieser anderweitige kulturgeschichtliche Stoff kein orga-

*) Darum führt er die Schüler von Sokrates zu Christus, nicht von Moses und den Propheten und hält »den Gebrauch des A. T. für sehr erwünscht für diejenigen Stände, in Hinsicht deren die Bildung durch klassisches Altertum nur ein frommer Wunsch wäre«.

nisches Glied der Zillerschen Hauptstoffe sein soll, zeigt auch die (ebendas. S. 119) folgende Stelle: »Er kann aber, weil er viel zu heterogen ist, durchaus nicht in blofs symphronistischer Weise zu den der Entwickelung des kindlichen Geistes entsprechenden Kulturstufen in Beziehung gesetzt werden. Für den einheitlichen Zusammenhang des Geistes genügt es auch unter Voraussetzung der übrigen unterrichtlichen Assoziationen vollkommen, wenn nur von bestimmten Stellen jener Stufen Gedankenreihen auslaufen, die den anderweitigen kulturgeschichtlichen Stoff . . . in sich aufnehmen.«

Die Märchen- und Robinsonstufe sind auch für Ziller keine eigentlichen kulturgeschichtlichen Stufen, da sie einerseits nur auf der formalen Seite der kindlichen Apperzeptionsstufe beruhen und andrerseits nicht eine wirkliche, im geschichtlichen Völkerleben dagewesene Kulturstufe darstellen. Die eigentlichen »kulturgeschichtlichen Stufen« sollen nach Ziller (eod. S. 119) die »allgemeine soziale Entwickelung« darstellen und zugleich der »Entwickelung des einzelnen in seinen Beziehungen zu einem gröfseren Gemeinwesen . . . entsprechen«. Sie beginnen deshalb mit dem dritten Konzentrationsstoff (Patriarchengeschichte), wo die allgemeine erzieherische Aufgabe der Kulturstufen, den Zögling »in das rechte Verhältnis zu einer gröfseren Gemeinschaft« zu setzen, zum ersten Male in Angriff genommen wird.

Die Sallwürksche Ableitung der Kulturstufentheorie aus einer von Ziller vorgenommenen Zusammenschiebung der primären und abgeleiteten Ideen der Herbartschen Ethik entbehrt jeglicher Unterlage, sowohl in den Zillerschen Hauptschriften, als auch in der von Ziller im Jahrbuch von 1881 gegebenen Begründung der Kulturstufen. Denn auf keiner der hier charakterisierten individuellen und allgemeinen Stufen wird die von Sallwürk damit in Beziehung gebrachte primäre oder abgeleitete Idee als Hauptgehalt oder herrschendes Zentrum der betreffenden Stufen hingestellt. Wir kommen später bei der kritischen Beleuchtung dieser angeblich Zillerschen Ableitungsweise (V, 3, 4, 5) auf diesen Punkt zurück.

Dafs Ziller bei der Bezeichnung »Kulturstufe« den Begriff »Kultur« in ungewöhnlich engem Sinne fafst (nämlich in der Beschränkung auf die ethisch soziale und auf die religiöse Entwickelung), gebe ich zu; doch thut hier der Name nichts zur Sache.

Dafs die Zillerschen Kulturstufen — absolut betrachtet — nur einen schmalen Durchschnitt durch die gesellschaftliche und religiöse Entwickelung des jüdischen und des deutschen Volkes geben, ist ja richtig. Aber der dadurch bestimmte Stoff ist für den Volksschüler (also relativ) reich genug und genügt in seiner konkreten Ausbreitung vollauf, um die sittlichen und religiösen Ideen für die Anschauung und die Teilnahme des Schülers in »Wirklichkeit« (Wirksamkeit?) zu setzen.

Auch die Behauptung, dafs Ziller bei jeder Stufe sich begnüge, einen an derselben besonders hervorragenden ethischen Zug herauszuheben, während doch keiner dieser Stufen das Ethische in der ganzen Ausdehnung und Ausbildung, deren er fähig ist, mangle, halte ich nicht für richtig.

Dagegen spricht sowohl die theoretische Forderung Zillers, dass an jedem Gesinnungsstoff alle darin enthaltenen oder darauf anwendbaren ethischen Ideen zu pflegen seien, als auch die praktische Ausführung dieser Forderung bei Ziller und seinen Schülern.

Ziller hat nie und nirgends gesagt, dafs die sittliche Bildung des Kindes ohne dessen Einleben in die verschiedenen zeitlichen Stufen der sittlichen Entwickelung undenkbar und unmöglich sei, aber er hält dieses Einleben für den besten und sichersten methodischen Weg zu dem Ziele der sittlichen Bildung.

Dafs Ziller nirgends einen giltigen wissenschaftlichen Beweis für den Kongruenzgedanken und die darauf gegründete Kulturstufentheorie geliefert hat, habe auch ich schon früher ausgesprochen (Pädag. Studien, 1881, II, S. 37).

Wenn Sallwürk aus einigen Ausdrücken des Jahrbuches von 1881 folgert, dafs Ziller zuletzt selbst nicht mehr recht an seinen Kongruenzgedanken geglaubt habe, so ist das wohl zuviel gesagt; doch könnte immerhin in dem erwähnten Aufsatz eine wesentliche Modifikation der Kulturstufentheorie gefunden werden. (Vergl. meinen obengenannten Artikel, S. 36f.) Hiervon später.

---

5. Zu Punkt IV (Der Gesinnungsunterricht in der Zillerschen Schule).

Aus dem Standpunkte Willmanns, der allerdings mehr die formale Seite der Apperzeptionsstufen und die materiale Wirkung der kulturgeschichtlichen Hauptstoffe auf den Schüler betont, folgt nichts, was gegen die Richtigkeit der Zillerschen Theorie spräche.

Meinen persönlichen Standpunkt zu der ganzen Frage, der sich seit meinem Aufsatz über »die kulturhistorischen Stufen . . .« (»Pädag. Studien«, 1880, II. Heft) erheblich geändert hat, und der von Sallwürk auch nicht ganz richtig aufgefafst wird, will ich nach Schlufs meiner kritischen Bemerkungen, in denen er sich ja schon stückweise kund giebt, im Zusammenhang kurz darstellen.

---

6. Zu Punkt V (Die wissenschaftlichen Grundlagen der Kulturstufentheorie).

Die Beyersche Begründung giebt allerdings für unsere Frage nicht einmal einen Analogiebeweis ab, da physische und ethische Entwickelung heterogener Art sind.

Dafs die Zillerschen Kulturstufen durch Weglassung der kulturgeschichtlichen Rückbildungen und der wechselseitigen Bedingtheit der Völkerkulturen ein schiefes und lückenhaftes Bild der wirklichen »menschheitlichen Kulturentwickelung« geben, ist richtig. Doch ist diese Beschränkung den Zwecken der Volksschulbildung völlig angemessen, und insbesondere ist die Heraushebung der christlichen Kulturentwichelung, welche von Ziller in korrekter Weise auf der jüdischen aufgebaut und in der germanischen wieder gefunden und weiter verfolgt wird, durchaus zweckentsprechend.

Gewifs liegen in den kulturhistorischen Stoffen und Perioden, die für die Bildung des christlichen Volksschülers in Betracht kommen, z. B. in der Patriarchengeschichte, sämtliche sittliche Ideen schon entwickelt vor. Aber eben deshalb kann Ziller gar nicht an eine Ideenreihe denken, deren einzelne Glieder in Jahreskursen behandelt und dem Schüler unter Ausschlufs der anderen zu eigen gemacht werden müfsten. Das mufs ihm ja auch schon die Rücksicht auf die Apperzeptionsstufe des 10jährigen Christenkindes wehren, in welcher doch schon sämtliche Ideen mehr oder minder entwickelt vorliegen. Vielmehr will Ziller, wie uns die vorliegende Theorie und Praxis des Meisters und der Schüler zeigt, an jedem konkreten Stoff einer jeden Kulturstufe alle darin gegebenen oder darauf anwendbaren sittlichen Ideen zur wirklichen Anschauung oder Anwendung bringen. Höchstens ergiebt sich hierbei für Ziller aus der natürlichen Sachlage (falls nämlich eine der Kulturstufen eine gewisse Vorherrschaft einer einzelnen Idee zeigt, die sich zugleich auf der entsprechenden Einzelentwickelungs-Stufe besonders bemerkbar macht), dafs in gewissen Schuljahren gewisse Ideen thatsächlich besonders reichlich gepflegt werden und auch gepflegt werden müssen. Demnach kann bei den Zöglingen Zillers von einer »zerstückten Sittlichkeit« oder von einem jahrelangen Dahinleben derselben »ohne positive Sittlichkeit« gar nicht die Rede sein.

Da Ziller nicht an eine Ideenreihe denkt, die gliedweise in zeitlicher Aufeinanderfolge im Zögling aufzubauen wäre, und da er auch in Hinsicht der gesellschaftlichen Ideen nicht an eine solche gliedweise Entwickelung derselben denkt, sondern nur an eine dem kindlichen Verständnis angemessene, stets wachsende Einsicht in die Organisationen und Verpflichtungen der gesellschaftlichen Sittlichkeit, so erledigt sich auch der Sallwürksche Einwurf, dafs das, was Ziller in ethischer Hinsicht im Zögling entwickeln möchte,

zum Teil vor, zum Teil nach dem liege, was Gegenstand der Erziehung sein könne.

Wie schon mehrfach erwähnt, hat Sallwürk die Zillersche Kulturstufenreihe aus der Zusammenschiebung der beiden Ideenreihen der Herbartschen Ethik abgeleitet, und er nennt diese Ableitung eine mystische Schematierung und phantastische Schwärmerei. Dies scharfe Urteil wäre aber viel zu mild, wenn es sich mit der Genesis der Kulturstufenreihe wirklich so verhielte.

Denn wenn ein Pädagog, um einen ethisch bildenden Gesinnungsunterricht zu organisieren, einfach irgend eine wissenschaftliche Ethik nähme und deren Grundbegriffe bez. Ideen, wie sie logisch geordnet im System vorliegen, zugleich für die Marksteine der sittlichen Entwickelung im Einzel- und Gesellschaftsleben erklärte, und dann diese Ideen nach mechanischer Reduktion derselben auf die den zufälligen Schulverhältnissen entsprechende Achtzahl in der fachwissenschaftlichen Reihenfolge Stück für Stück je einem Schuljahre zur Behandlung zuwiese und dabei noch behauptete, dafs nunmehr jede dieser Ideen einer bestimmten Einzelentwickelungsstufe und zugleich einer geschichtlichen Kulturstufe entspräche, so würde er sich damit so grober Verstöfse gegen die einfachsten Gesetze der Apperzeption, des Interesses, der Individualität und der Geschichtswissenschaft schuldig machen, dafs man billig an seiner pädagogischen Zurechnungsfähigkeit zweifeln dürfte. Eines solches Unsinnes wäre nur fähig, wer noch durchaus in den Kinderschuhen der Psychologie, Ethik und Geschichtswissenschaft steckt. Wie kann man nun einem Manne wie Ziller eine solche Verirrung zutrauen ohne die Unterlage einer ausdrücklichen Erklärung desselben, dafs er wirklich durch Zusammenschiebung der beiden Ideenreihen seine Kulturstufen gewonnen habe. Eine solche Erklärung liegt aber nicht nur nicht vor, sondern alles, was vorliegt, widerspricht dieser Annahme. Wo Ziller von der Begründung seiner Stufen spricht (auch im Jahrbuch von 1881), beruft er sich immer nur auf die jeweilige Apperzeptionsstufe, aber nicht auf einen Zwang der Ideenreihe, der ihm geböte jeder Altersstufe je eine der Ideen als herrschendes Zentrum zuzuweisen. Ferner widerspricht der Annahme Sallwürks die faktische Genesis der Kulturstufenreihe, die darin bestand, dafs Ziller mit intuitivem Überblick über die methodische Brauchbarkeit eines vorliegenden Gesinnungsstoffes sich desselben bemächtigte, ihn in der Seminarschule durcharbeiten liefs und hernach auf Grund der gemachten Erfahrungen der theoretischen Begründung näher trat, so dafs wir also die Kulturstufen in erster Linie nicht mühsamen Studien und Grübeleien des Theoretikers, sondern kühnen Griffen und genialen Würfen des Praktikers verdanken. Es widerspricht auch die theoretische Forderung Zillers, wonach bei allen Gesinnungsstoffen alle dazu gehörigen Ideen in möglichster Ausbreitung und Ver-

tiefung gepflegt werden sollen, und die praktische Ausführung dieser Forderung in den vorliegenden Lehrproben Zillers und seiner Schüler.

Wenn Ziller überhaupt in seiner Lehrplantheorie einer von der Ethik mitbestimmten Ordnung folgte, so kann diese nur darin bestehen, dafs seine Untersuchungen ihn lehrten, dafs die ethische Entwickelung der historischen Menschheit und des Individuums — trotz des Vorhandenseins aller ethischen Ideen — unter mäfsiger Vorherrschaft einer einzelnen Idee ihrem Ausgleich und Abschlufs entgegengeht, und dafs daher die Pädagogik wohl daran thut, dieses parallele Verhältnis zu beachten.

So kämpft denn der Kritiker Zillers hier mit einem selbstkonstruierten Phantom, das ihm zwar viele und bequeme Angriffspunkte bietet, das sich aber im Lichte des wirklichen Sachverhaltes in nichts auflöst.

---

7. Zu VI (Schlufsurteil).

Wenn mit der gerügten oberflächlichen Anschauung Zillers in kulturgeschichtlichen Dingen der allerdings richtige Gedanke angedeutet werden soll, dafs vergangene kulturgeschichtliche Zustände niemals in der ursprünglichen Gestalt und Färbung wiederkehren und auch nur in veränderter Gestalt im Bewufstsein der späteren Kulturträger fortleben, so ist diesem Einwurf entgegenzuhalten, dass das von Ziller geforderte »Durchleben« und »Durchmachen« der Kulturstufen sich nicht auf die tausend zufälligen Dinge der äufseren Kultur und auf längst überwundene Eigentümlichkeiten der einstmaligen Denkweise, sondern nur auf gewisse elementare Anschauungen, Erfahrungen und Grundsätze des religiös-sittlichen Lebens beziehen. Und zwar meine ich solche, die als berechtigte Bestandteile der derzeitigen christlichen Welt- und Lebensanschauung noch fortdauern oder auch in ihrer Verknüpfung als faktische Kulturstufe aller derjenigen anzusehen sind, die — obgleich in der Christenheit lebend — doch nicht die Höhe der christlichen Stufe zu erreichen vermögen und darum wesentlich in den überwundenen Formen früherer Religiosität und Sittlichkeit (z. B. der alt-testamentlichen) fühlen und denken. Alle diese wertvollen Bestandteile früherer Kulturstufen können und sollen auch von den Schülern der Gegenwart, denen sie ja kongenial sind, durchgemacht werden, während alles dasjenige, was der Schüler von seinem jetzigen Standpunkte aus als falsch und unrecht empfindet oder empfinden soll, auch wirklich von dem gegebenen Standpunkte aus beleuchtet, verurteilt, beseitigt und demnach vom Schüler nicht durchgemacht wird.

Hierdurch erledigt sich auch der zweite Einwurf, wonach das

»Durchmachen« gerade vom Standpunkte der Herbartschen Analyse aus unmöglich sein soll. Denn der Standpunkt der Gegenwart (d. h. so weit der Schüler davon berührt ist), auf den sich das Kind durch Anregung der Analyse besinnt, soll ja dem kulturhistorischen Stoff gegenüber durchaus zu seinem Rechte kommen, indem er eben nur die assimilierbaren Teile des Stoffes, von denen die religlös-sittliche Entwickelung des Kindes weitergeführt werden kann, assimiliert, das Widersprechende aber abstöfst.

Dafs die kulturgeschichtlichen Stoffe — und wir setzen hinzu, auch die ihm entsprechenden Apperzeptionsstufen — noch einer sehr gründlichen wissenschaftlichen Durchforschung bedürfen, haben wir schon oben zugegeben und schon früher als unsere eigene Ansicht ausgesprochen. Der von Sallwürk als unberechtigt angezweifelten Parallelisierung der heilsgeschichtlichen und der kulturhistorischen (d. h. wohl profangeschichtlichen) Stoffe wohnt nach der oben angeführten Äufserung Zillers eine grundlegend Bedeutung für den Kulturstufen-Unterricht nicht bei, und es besteht deshalb auf diesem Gebiete freie Bahn für mannigfaltige Ause führung des symphronistischen Gedankens.

Dafs diese Frage in der spezielleren gipfeln solle, ob das »protestantische« deutsche Kaisertum und der lutherische Katechismus die höchste bis jetzt erklommene Stufe menschlicher Bildung darstellen können, kann ich nicht einsehen; denn es handelt sich doch für Ziller nur um die nationale Kultur des deutschen Volkes. Hierbei repräsentiert aber der Katechismus nicht einen Kulturhöhepunkt, sondern nur den formalen Abschlufs des aus dem Gesinnungsunterricht gewonnenen ethisch-religiösen Systems, und das Kaisertum, welches übrigens von Ziller niemals als ein protestantisches definiert wird, ist nur der sachliche Abschlufs der deutschen Geschichte, mittels dessen der Schüler in der politischen Gegenwart seines Volkes völlig heimisch gemacht werden soll.

In bezug auf die von Sallwürk hier hervorgehobenen Einzelheiten ist zu bemerken, dafs ich selbst schon früher die Zusammenziehung des alt-testamentlichen Stoffes (auf 2 Schuljahre) und die Ausdehnung des neu-testamentlichen Stoffes (Leben Jesu, 2 Schuljahre) befürwortet habe, und dafs die Urgeschichte auch meiner Meinung nach*) schon vor der Patriarchengeschichte, bezügl. vor dem dritten Schuljahre auftreten könnte.

Dafs das Kind mit dem Eintritt in die Schule den Sinn für Märchen zu Hause lasse, widerspricht meiner Erfahrung und Ansicht; es ist nur für einzelne frühreife Kinder, nicht für die Durchschnittsmasse der Volksschüler zuzugeben. Übrigens entspricht gerade die Zillersche Begründung der Märchenstufe (Jahrbuch von

*) Vergl. Pädag. Stud. 1880, S. 41.

1869) allen Anforderungen, die man an die wissenschaftliche Feststellung eines Lehrstoffes stellen kann.

Dafs Ziller bei der Fixierung seiner Kulturstufen und dementsprechend wohl auch im Unterricht den Faktor der sozialen Bildung zu stark, ja einseitig betont, ist auch für mich noch heute*) ein Hauptanstofs an seiner Kulturstufentheorie; doch möchte ich immerhin eine mäfsige Erweiterung der von Sallwürk allzueng begrenzten Erziehungsaufgabe nach der sozialen Seite hin befürworten, schon um das in den älteren Schülern wirklich vorhandene soziale Interesse nicht unausgebildet und unbeeinflufst zu lassen.

Den Vorwurf, dafs die Zillersche Schule durch die Betonung des protestantisch-christlichen Erziehungszieles den Frieden nicht gefördert, halte ich für gänzlich unbegründet. Denn die getadelten Pädagogen können doch weder als Jünger Luthers (Rechtfertigung durch den Glauben), noch als Jünger Herbarts (Bedeutung und Pflege der Schülerindividualität) sich zur künstlichen Konstruktion einer interkonfessionellen christlichen Kulturstufe verpflichtet fühlen, für welches Produkt übrigens gerade die katholische Kirche am wenigsten schwärmen dürfte.

Noch ungerechter ist der mit dem ersten zusammenhängende zweite Vorwurf, dafs die Zillersche Schule durch das Festhalten an der alleinigen Wahrheit ihres Erziehungssystems die Millionen katholischer Kinder für unerziehbar erkläre. Denn fürs erste ist mir wenigstens kein Schüler Zillers bekannt, der ausgesprochenermafsen einem solchen pädagogischen Unfehlbarkeitsschwindel huldigte und nicht vielmehr zu seiner pädagogischen Überzeugung in demselben Verhältnisse stände wie jeder entschiedene und vernünftige Mann zu der seinigen, und fürs zweite ist es doch für einen jeden protestantischen Pädagogen selbstverständlich, dafs er nicht berufen ist, ein Erziehungsideal für katholische Kinder zu erdenken und in Verwirklichung zu setzen. Dafür sorgt die katholische Kirche, und zwar mehr als uns Protestanten lieb sein kann.

Für die katholische Kirche giebt es ihrem Wesen nach nur eine, höchste, alleinwahre, alleingute und alleinseligmachende Kulturstufe, die Stufe des katholischen Christentums, zu welcher sie ihre Kinder mit allen Mitteln des Unterrichtes, der Zucht und der kirchlichen Sitte emporzuheben sucht, um sie dann zeitlebens in der seligmachenden Kirchlichkeit festzuhalten. Alle übrigen Kulturelemente resp. Stufen, mögen sie nun zeitlich vor der katholischen Stufe, oder innerhalb der christlichen Geschichte liegen, haben für die katholische Volkserziehung nur so viel Wert, als sie Beitrag geben zur Pflege und Befestigung der katholischen Denkweise und

*) Vergl. Pädag. Stud. 1881, S. 33f., 37.

Gesinnung, und werden deshalb auch nur in diesem Sinne unterrichtlich verwertet. Dafs hierbei übrigens bei weitem mehr alttestamentliche Kulturelemente gewonnen und erzieherisch festgehalten werden, als nach dem protestantischen Erziehungsprinzip, ist bei der Eigentümlichkeit der katholischen Kirche sehr natürlich.

Fasse ich nun mein Urteil über die Sallwürksche Arbeit zusammen, so mufs ich sagen, dafs sie in positiver Hinsicht keine Förderung der grofsen Frage des historischen Gesinnungsunterrichtes gebracht hat. Aber die Arbeit sucht ihre Hauptaufgabe in der negierenden Kritik; denn sie will ja den Gesinnungsunterricht befreien »von der Künstelei, von der dogmatischen Illusion der Zillerschen Schule«.*) Doch auch diese Kritik hat meiner Ansicht nach nichts neues Stichhaltiges gegen das Prinzip der kulturhistorischen Stufen vorgebracht. Vielmehr giebt sie sich in einem Hauptpunkte ihrer Beweisführung selber der Illusion und Künstelei hin, indem sie fälschlich annimmt, dafs Ziller seine acht Stufen durch die Künstelei der Ideen-Zusammenschiebung gewonnen habe.

8. Mein persönlicher Standpunkt.

An der Sallwürkschen Kritik Zillers kann ich nach dem oben Dargelegten — abgesehen von nebensächlichen Dingen — nur zwei Punkte als berechtigt anerkennen.

Erstens: Die Zillersche Kulturstufentheorie bedarf noch einer wissenschaftlichen Prüfung und eventueller Korrektur durch dieselbe. Eine solche Kritik ist übrigens in dem Sallwürkschen Buche nicht gegeben, da dessen Beweisführung viel zu dürftig, unzutreffend und dogmatisch ist, um den Zillerschen Gedanken als abgethan aus der pädagogischen Welt zu schaffen. Denn der Zillersche Gedanke bezeichnet das Ideal des stoffgebenden Prinzips, und ein solches Ideal darf nicht so leichthin aufgegeben werden, wenn sich seiner Verwirklichung Schwierigkeiten in den Weg stellen und wenn seine ersten Ausführungen allerlei Schwächen und Mängel zeigen.

Zweitens: Ziller betont bei der Aufstellung seiner Stufen sowohl in der Reihe der Einzelentwickelung als auch in der Reihe der Gesamtentwickelung viel zu stark und einseitig die soziale Bildung und das soziale Interesse.

In bezug auf die Sallwürksche Kritik meiner Arbeit »über die kulturhistorischen Stufen« von 1880 habe ich folgendes zu bemerken.

*) Dies Wort ist kürzlich in einer Lehrerzeitung als das »erlösende Wort« gegenüber den Zillerschen Forderungen gefeiert worden.

Dafs ich damals Herbart gegen Ziller ausgespielt, hat darin seinen Grund, dafs ich nur an die religiös-sittliche — nicht soziale — Entwickelung gedacht, (Zillers bezügliche Ausführung erschien erst 1881) innerhalb deren mir die scharfe Abgrenzung von 2 achtstufigen Parallelreihen sehr verwegen erscheinen konnte. Deshalb mufste mir die Allgemeinheit und Unbestimmtheit des Herbartschen Gedankens sehr zusagen.

Nach dem oben Ausgeführten finde ich jetzt den Kongruenzgedanken bei Herbart in seinen Grundzügen, bei Ziller in bedeutsamer Ausgestaltung und Specialisierung für die Volksschule. Ich bin natürlich auch für scharfe Abgrenzung der wirklich vorhandenen und von der Wissenschaft nachgewiesenen Stufen, hege aber den bescheidenen Zweifel, ob sich wirklich eine so grofse Zahl von Stufen herausstellen wird. Dafs Ziller wirklich an Stufen gedacht hat, die nach der Natur des geistigen Lebens sich mit Notwendigkeit im Zögling entwickeln und die am kräftigsten durch das »Durchmachen« der allgemeinen Stufen gefördert werden, bezweifle ich nach der mir von Ziller gewordenen Antwort nicht mehr.

An der von mir aufgestellten Reihe von kulturhistorischen Stoffen und an deren freilich sehr nngenügender Begründung mufs ich bis zum Eintritt einer weiteren Förderung der Frage durch berufene Hand festhalten.*)

Wenn Sallwürk mich auf Grund meines Wortes von „einer gewissen Prädisposition der kindlichen Geistesentwickelung für diesen Gang" zu den Vertretern des „organischen" Standpunktes rechnet und daraus schliefst, dass ich mich dann nicht zum Kongruenzgedanken bekenne, obgleich ich im Widerspruch hierzu schliefslich doch Kulturstufen aufstellte, so mufs ich diesen angeblichen Selbstwiderspruch für nicht vorhanden erklären. Sallwürk hat übersehen, dafs ich in meiner Arbeit des öfteren von einer formalen und einer materialen Seite der Apperzeptionsstufen sprach und dafs ich auch am Schlusse der Besprechung jedes einzelnen Stoffes das, was meiner Ansicht nach Kongruentes zwischen der Einzel- und der Gesamtstufe vorlag, ausdrücklich hervorgehoben habe. Auch scheint Sallwürk meine Erwiderung gegen Ziller („Pädag. Studien, 1881, II) nicht zu kennen, wo ich (S. 37) ausdrücklich mein Einverständnis mit dem Grundgedanken der Zillerschen Kulturstufentheorie erklärt habe. Der Sallwürksche Irrtum erklärt sich aus seiner Unterscheidung des organischen und genetischen Standpunktes, die für mich schon damals als Rücksichtnahme auf die formale und die materielle Seite der Apperzeptionsstufe zusammenfielen.

---

*) Dies bezieht sich aber nicht auf die profangeschichtliche Reihe. Hier bin ich z. B. von dem Gedanken einer selbständigen Behandlung der alten Geschichte und Sage in der deutschen Volksschule längst abgekommen und beschränke mich auf deutsche Sage und Geschichte.

In bezug auf Ziller selber nehme ich folgenden Standpunkt ein: Ich denke wie Ziller an eine gewisse Kongruenz der sittlich religiösen Entwickelung des Einzelnen und der Gesamtheit, welch letztere ich wie Ziller auf die christliche Menschheit und ihre alt-testamentliche Vorstufe beschränke. Ich nehme daher gleichfalls eine aufsteigende Reihe von Apperzeptionsstufen (formaler und materialer Art) innerhalb der kindlichen Geistesentwickelung an, welche den parallelen Kulturstoff fordern, dessen Erfassung mächtig fördern, und dadurch selbst in ihrem Heraufwachsen zur nächst höheren Apperzeptions-stufe gefördert werden. Diese Stufen der Einzelentwickelung sind als naturnotwendige anzusehen, d. h. als solche, die auch ohne künstlichen Unterricht, nach den Gesetzen des geistigen Lebens und auf Anregung der in Form von Erfahrung und Umgang auf den wachsenden Geist eindringenden Natur und Kultur entstehen; sie erstrecken sich natürlich auf die gesamte Zeit der jugendlichen Geistesentwickelung, nicht etwa auf das 8—14. Lebensjahr; sie werden aber bei einem das wachsende Apperzeptionsvermögen und Bedürfnis berücksichtigenden Unterricht rascher, vielleicht schon innerhalb der gegebenen Schulzeit, durchlaufen.

Bei aller Übereinstimmung mit diesen grundlegenden Gedanken Zillers habe ich aber schwere Bedenken gegenüber der vorliegenden Zillerschen Ausführung bez. näheren Begründung dieser Gedanken. Da ich mich über diese Bedenken schon im 2. Heft der »Pädag. Studien« von 1881 ausführlich ausgesprochen, so will ich dieselben hier nur kurz skizzieren.

Ich halte die alleinige Rücksichtnahme auf den sozialen Fortschritt bei der Auswahl und Anordnung der kulturhistorischen Hauptstoffe für unberechtigt. Ich glaube vielmehr, dafs hierbei der Fortschritt der Einzelpersönlichkeit als solcher, die Entfaltung des religiösen und des sympathetischen Interesses, die Entwickelung des rechten ethischen Verhältnisses zu Gott und dem Nebenmenschen in erster Linie mafsgebend sind. Denn sie geben erst die ethisch religiöse Grundlage, auf der das soziale Interesse ruht und sich entfaltet. Natürlich soll und mufs auch das letztere zu seinem Rechte kommen. Ich kann mir nicht denken, dafs sich innerhalb des Gebietes des sozialen Interesses, welches erfahrungsgemäfs sich bei Kindern sehr schwach und spät regt, sechs naturnotwendig auf einander folgende Einzel-Entwickelungstufen bestimmen und abgrenzen lassen, und ich kann auch nicht zugeben, dafs die von Ziller angegebenen Merkmale den charakteristischen und ausschliefslichen Inhalt der jeweiligen Altersstufen ausmachen, vielmehr beziehen sich die meisten derselben zugleich auf mehrere Altersstufen. Ich glaube auch, dafs Ziller bei der Aufstellung seiner sechs sozialen Stufen nicht von der Betrachtung und Gliederung der Einzelentwickelung ausgegangen ist, sondern dafs er in allzugrofsen

Vertrauen auf die Bewährung des Kongruenzgedankens erst die allgemeinen, historischen Stufen nach sozialen Gesichtspunkten gliederte und dann einfach auf ebenso viele ihnen angeblich entsprechen sollende individuelle Stufen übertrug. Aber die hochwichtige, ja grundlegende Thatsache einer bestimmten Qualität und Aufeinanderfolge dieser psychologischen Individualstufen darf nicht so leichthin aus jenem allgemeinen Kongruenzsatz erschlossen werden, sondern sie mufs als die Grundlage des Lehrplansystems mittels gründlicher, psychologlischer Forschungen erst als Thatsache festgestellt werden, um dann für die Betrachtung und Auswahl der unleugbar vorhandenen allgemein-geschichtlichen Stufen angewandt zu werden.

Die von Ziller aufgestellten Individualstufen erscheinen mir deshalb nicht als naturgemäfse, sondern als künstlich gemachte und konstruierte; sie sind nicht von der Natur angelegt, sondern von dem Methodiker erdacht, der aus guten Gründen und guter Absicht seine Schüler mittels des Durchmachenlassens derselben zur Höhe des sozialen Interesses erheben will und dies Ziel wesentlich durch den Unterricht, ohne Unterstützung durch eine parallele Naturstufe, erreichen will. (Vergl. a. a. O. S. 36 f.)

Ziller scheint zwar durch die im Jahrbuch von 1881 gegebene Begründung seiner sozialen Kulturstufen von dem Grundprinzip seines Kongruenzgedanken abzuweichen, aber seine Äufserungen in der »Grundlegung« und in der »Allgemeinen Pädagogik« (vergl. Pädag. Stud. 1880, S. 12—14) nötigen wohl doch zu der Annahme, dafs der im Jahrbuch ausgesprochene Gedanke: Der Zögling mufs, um in das rechte Verhältnis zu einer gröfseren Gemeinschaft zu treten, erstens sich einer Autorität unterwerfen, zweitens seine eigenen Gedanken frei regen u. s. w. anders zu deuten ist. Nämlich so: Ich will den Zögling den von mir aus guten (sozialwissenschaftlichen) Gründen bestimmten Weg der sozialen Bildung führen, weil die Natur der geistigen Entwickelung dasselbe will; sie fordert meine sechs Stoffe und ich fördere sie durch deren Verarbeitung.

Doch hierfür hat eben Ziller nirgends den überzeugenden Beweis geführt. Vielmehr leidet seine Beweisführung an erheblichen Mängeln. Denn sie berücksichtigt in einseitiger Weise nur das soziale Interesse, sie schreitet von den Allgemeinstufen zurück statt umgekehrt vorwärts, und sie bewegt sich mehr in Behauptungen als in Begründungen. Trotzdem ist und bleibt mir, wie schon oben gesagt, der Zillersche Grundgedanke und dessen Ausgestaltung in der vorliegenden Stoffauswahl sehr sympathisch; aber die Begründung denke ich mir meist anders, nämlich so, wie ich sie freilich in dürftiger Weise in meinem Aufsatz versucht habe.

Ich nehme Märchen und Robinson für das erste und

zweite Schuljahr an, weil diese Stoffe der betreffenden kindlichen Apperzeptionsstufe (mehr im formalen Sinne) entsprechen, weil sie ausgezeichnete Konzentrationsstoffe sind und weil sie in vorzüglicher Weise die normale Apperzeption der wertvolleren biblischen und profangeschichtlichen Stoffe vorbereiten. Von einer Verdrängung der biblischen Geschichte durch diese Stoffe kann nicht gut die Rede sein, da meines Wissens noch niemand die bibl. Geschichte als einzigen, gesinnungbildenden, konzentrierenden Hauptstoff für die beiden ersten Schuljahre hingestellt hat. Es kann sich meines Erachtens hier nur um ein Plus oder Minus von biblischer Geschichte in den betr. Schuljahren handeln, und es besteht für mich kein prinzipielles Bedenken dagegen, dafs man die erstrebenswerte Apperceptionsfähigkeit für die im dritten Schuljahr machtvoll auftretende biblische Geschichte in den vorausgehenden Schuljahren — trotz und neben Märchen und Robinson — auch noch durch Behandlung einiger verständig ausgewählten biblischen Geschichten (besonders aus dem Leben Jesu und aus der Urgeschichte, aber nicht aus den grofsen Zusammenhängen der alt-testamentlichen Geschichte) anstrebt.

Die folgenden drei Stoffe Zillers fasse ich als Repräsentanten der *einen alt-testamentlichen Stufe* auf, die sich auf Grund einer gewissen Kongruenz mit dem individuellen religiös-sittlichen Leben eines normalen Kindes aufbaut und dem Zwecke dient, dafs durch Kennenlernen und Durchmachen der historischen Vorbereitungsstufe des Christentums die im Leben Jesu repräsentierte *christliche Stufe* möglichst klar, tief, und fest erfafst und erlebt werde. Die noch folgenden Stoffe (Apostelgeschichte, Reformation) sind als Darstellungen der Ausgestaltung und Ausbreitung der christlichen Idee organische Bestandteile der christlichen Stufe und entsprechen der Individualstufe der fortschreitenden Christianisierung.

---

9. Die kulturgeschichtlichen Stufen als wissenschaftliches Problem.

Von der im allgemeinen leicht zuzugebenden Behauptung eines Parallelismus der Einzel- und der Gesamtentwickelung bis zu einer theoretisch unanfechtbaren und unterrichtlich brauchbaren Fixierung, Begrenzung und Anordnung der einzelnen Stufen der Individualentwickelung und der ihnen kongruenten Kulturstufen der menschlichen Entwickelung ist ein langer Weg. Diesen weiten Weg hat Ziller noch nicht durchschritten, er hat nur Schritte auf ihm gethan, und überhaupt kann wohl die völlige Durchschreitung dieses Weges nicht das Werk eines Einzelnen sein. Denn welche

Einsicht und Arbeit erfordert schon die psychologische Fixierung der Entwickelungsstufen des Einzelgeistes, wie sie bedingt ist von den Gesetzen des geistigen Lebens, von der Erfahrung an der Natur und von der in Form des Umganges auf den werdenden Einzelgeist eindringenden Kulturstufe der Gegenwart, die doch alle früheren in sich vereint! Und eben so schwierig ist die geschichtliche und geschichtsphilosophische Feststellung derjenigen Hauptkulturstufen, aus denen die Bildungsstufe der Gegenwart und insbesondere unseres Volkes resultiert. Und dann erst, wenn dies alles geschehen ist, kann die pädagogische Erwägung beginnen, ob und wie die gefundenen beiden Reihen in gedeihliche Wechselwirkung nach dem Erziehungsziele hin gebracht werden können, und wie die kulturhistorische Reihe den Schuljahren anzupassen ist. Darum ist der Zillersche Lehrplan mit seinen Kulturstufen noch nicht als gesichertes Ergebnis der wissenschaftlichen Pädagogik zu betrachten, sondern als genialer Wurf nach dem scharf und richtig gefafsten Ideale des stoffgebenden Prinzips hin, als ein Wurf, der voraussichtlich vieles Richtige getroffen hat, das dereinst die langsam schreitende wissenschaftliche Gründlichkeit beifällig als solches anerkennen wird.

So hat denn Ziller mit seinen Kulturstufen der wissenschaftlichen Pädagogik Herbartscher Richtung zwar ein Problem gestellt, aber noch keine endgiltige Lösung dieses Problems gegeben. Den Weg dieser Lösung denke ich mir etwa so.

An Stelle des dogmatischen Verfahrens Zillers mufs das wissenschaftliche Verfahren treten, welches, wie ich oben angedeutet, in einer gründlichen psychologischen, geschichtlichen und geschichtsphilosophischen Analyse und Prüfung des individuellen und menscheitlichen Entwickelungsganges zu bestehen hätte.

Auf Grund hiervon wäre dann die behauptete Kongruenz der beiden Reihen zu prüfen und nach Qualität und Quantität festzustellen, zunächst in ihrer Allgemeingiltigkeit für die gesamte menschheitliche Geistesentwickelung, und hierauf in ihrer Modifikation für die Entwickelung des deutschen Volksgeistes und des deutschen Kindes. Ausgangspunkt müfste hierbei stets die Untersuchung und Feststellung der Stufen der Individualentwickelung sein, und nach Mafsgabe derselben müssten dann die Stufen der Allgemeinentwickelung bestimmt und angeordnet werden. Die Bestimmung dieser Individualstufen denke ich mir beschränkt auf die Feststelluug der Apperzeptionsstufen nach ihrer formalen und ihrer materiellen Seite; hierbei müfste aber in erster Linie das religiöse und sympathetische Interesse, die Entwickelung des sittlich-religiösen Verhältnisses zu Gott und des sittlichen Verhältnisses zu den Personen des nächsten Umgangskreises berücksichtigt werden, und in zweiter Linie erst das soziale Interesse und das soziale Verhältnis des Zöglings.

Wenn sich hierbei zeigen sollte, dafs Ziller den Begriff »Kultur« zu eng gefafst, und dafs der Parallelismus sich nicht blofs auf die Entwickelung des Gesinnungslebens, sondern auch auf die des allgemein geistigen Lebens erstreckt, also auf Erkenntnis, Kunst, Naturauffassung und Naturbeherrschung (Arbeit),so ist natürlich diese Kongruenz gebührend im Lehrplan zu berücksichtigen und besonders für die Stoffauswahl der sprachlichen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer im Sinne der Konzentration zu verwenden. Auf keinen Fall kann es sich bei der Bestimmung der Einzel- und Allgemeinstufen um zufällige Einzelheiten, sondern nur um typische Ausdrucksformen des Denkens, Wollens und Wirkens handeln.

Selbstverständlich wird auch das aus solchen wissenschaftlichen Spezial-Untersuchungen und Forschungen hervorgegangene Resultat bei seiner Anwendung auf die wirklichen Schulverhältnisse bedeutende Modifikation durch die verschiedenen Eigentümlichkeiten und Zwecke unserer Schulgattungen erfahren.

Hoffen wir, dafs unsere grofse Frage in diesem Sinne recht bald eine Förderung erfahren möge.

---

10. Die „kulturhistorischen Stufen“ in der Praxis der Erziehungsschule.

Wir können natürlich mit der unterrichtlichen Bearbeitung kulturhistorischer Gesinnungsstoffe, und speziell der biblischen, nicht warten, bis das eben skizzierte Ideal der Kulturstufentheorie von der Wissenschaft erreicht sein wird. Doch wir haben das auch gar nicht nötig, sondern können auch ohne den Besitz der idealen Stofftheorie an die Arbeit der Erziehungsschule herantreten. Denn es ist aus naheliegenden Gründen anzunehmen, dafs auch diese ideale Stofftheorie für die Erziehung christlicher Kinder dieselben biblischen Stoffe in ausgiebigster Weise heranziehen wird, die auch Ziller seinen Kulturstufen zu Grunde gelegt hat. Nun sind aber eben diese biblischen Stoffe als erziehende Stoffe ersten Ranges schon längst durch ganz andere Gründe der christlichen Volksschule gesichert. Ich meine besonders die völlig berechtigte Forderung der Kirche, und die eben so unabweisbare Forderung der Psychologie, die uns lehrt, dafs sittlich-religiöse Bildung auf keine bessere Weise als durch Versenkung in das religiös-sittliche Leben der in der heiligen Schrift dargestellten Menschen angebahnt und gepflegt werden kann.

Aber auch die unterrichtliche Anordnung der historischen Bibelstoffe ist schon bestimmt durch dieselbe Psychologie, welche

uns gebietet, mit der Reihenfolge dieser Stoffe Rücksicht auf die wachsenden Apperzeptionsstufen (in formaler Hinsicht) zu nehmen und deshalb chronologisch fortzuschreiten, und die uns weiter veranlafst, die chronologisch geordneten Stoffe in grofsen, zusammenhängenden, möglichst einheitlichen Massen darzubieten, weil nur hierdurch das volle Mafs sympathetischen Interesses und warmer Teilnahme auf Seiten des Schülers erweckt werden kann.

Demnach kann die Kulturstufentheorie nur einen Grund mehr für die schon anderweitig wohlbegründete Stoffauswahl und Stoffanordnung liefern. Dieser eine Grund ist freilich recht wichtig für die spezielle Auswahl und Anordnung des Stoffes und wird auch wichtige Weisungen für die Durcharbeitung des Stoffes im einzelnen geben (ich denke hier an die kongruenten Stücke der beiden Entwickelungsreihen, die dann besonders eingehend und fruchtbar behandelt werden könnten); aber wir können einstweilen auch ohne diesen Grund und ohne dessen Weisungen auskommen. Wir nehmen die biblischen Stoffe als Haupt-Gesinnungsstoffe, lassen ihnen zur Sicherung ihrer vollen Apperzeption einen Vorkursus vorausgehen, der minderwertige, aber dem Schüler kongeniale Stoffe behandelt, und lassen die biblischen Stoffe in chronologischer Reihenfolge und in grofsen, zusammenhängenden, möglichst einheitlichen Massen auftreten. Freilich sind dann unsere biblischen Jahrespensen keine »Kulturstufen« im strengen Sinne des Zillerschen Begriffes, insbesondere des Kongruenzgedankens, und können darum auch nicht als »kulturhistorische Stufen« der Volksschule zur praktischen Einführung empfohlen werden, woran wohl auch Ziller nicht gedacht hat, der sich gewifs des problematischen Charakters seiner Stufen bewufst war. Aber unsere Jahrespensen sind dann wenigstens Gesinnungsstoffe ersten Ranges, und zwar in einer von der Psychologie gebotenen, verheifsungsvollen Auswahl und Anordnung. Und wenn diese Stoffe im Geiste der Herbartschen Methodik und in der Ausprägung durch eine echt christliche Lehrerpersönlichkeit dem geistigen Leben der Schüler zu eigen gemacht werden, so hat die Erziehungsschule für die religiös-sittliche Bildung ihrer Zöglinge das Wesentlichste gethan und kann ruhig auf die langsam fortschreitende Lösung der theoretischen Kulturstufenfrage warten.

B. Mitteilungen.

I. Zur Frage des Handfertigkeitsunterrichts.*)

Der am 25. September 1887 in Magdeburg abgehaltene »VII. deutsche Kongrefs für erziehliche Knabenhandarbeit« hat über seine Verhandlungen einen Bericht erscheinen lassen, auf den an dieser Stelle aufmerksam zu machen wir nicht verfehlen wollen. Der Bericht giebt zuerst Auskunft übe den allgemeinen Verlauf des Kongresses, dann über die Thätigkeit, welche der deutsche Verein für Knabenhandarbeit im letzten Jahre auf deutschem und österreichischem Gebiete entfaltet hat, enthält ferner den Text der auf dem Kongrefs gehaltenen Reden (Die Bedeutung der Knabenhandarbeit für höhere Unterrichtsanstalten — von dem Oberrealschuldirektor Nöggerath-Brieg, Die Knabenhandarbeit vom ärztlichen Standpunkte — von dem Geh. Sanitätsrat Prof. Dr. Kristeller-Berlin, Erziehliche Knabenhandarbeit und Handwerk — von dem Direktor des Kunstgewerbemuseums Grunow-Berlin, Die Knabenhandarbeit, was sie will und was sie nicht will — von E. v. Schenckendorff-Görlitz), sodann die Kongrefsdebatten und endlich die Rechenschaft über die Kassenverhältnisse des genannten Vereins, sowie des Deutschen »Handfertigkeits-Seminars« zu Leipzig. Die Reden sind sämtlich lesenswert, insbesondere fafst und beurteilt die des Herrn v. Schenckendorff sehr geschickt alles, was bisher für und gegen den »Handfertigkeitsunterricht« vorgebracht worden ist. Auch die Debatten des Kongresses machten einen sehr erfreulichen Eindruck, sowohl durch die urwüchsige Art des Debattierens — man stand im Halbring vor dem auf erhöhtem Podium sitzenden Vorstande, und von hier aus wurde auch gesprochen — als durch die Sachlichkeit alles dessen, was vorgebracht wurde. Der tiefere Zusammenhang des Arbeitsunterrichtes mit dem Problem der Erziehung überhaupt hätte freilich den Anwesenden besser gegenwärtig sein sollen, als dies der Fall zu sein schien. Vom politischen Gesichtspunkte aus, von Rücksichten auf das Gemeinwohl kann man zwar wohl auch Eingang in die Frage gewinnen, ihre rechte Beleuchtung aber erhält sie nur dann, wenn man sie direkt mit der Aufgabe der Erziehung in Verbindung setzt, und insbesondere gleich mit ganz bestimmten Schulen und ganz bestimmten Lehrplänen, vorausgesetzt, dafs diese selbst theoretisch richtig erwogen sind. Dann erst wird sich erweisen, welche einzigartige Unterstützung sie der Aufgabe des erziehenden Unterrichts, wie auch der unmittelbaren Charakterbildung, gewährt. Das wird vorläufig nur von wenigen geahnt, die meisten sehen in der Bethätigung der Hand eher alles andere, als ein unersetzliches Erziehungsmittel.

Da der Bericht gedruckt vorliegt, haben wir bezüglich des Verlaufs der Verhandlungen lediglich auf denselben zu verweisen. Dagegen vermissen

*) Unlieb verspätet. D. R.

wir darin eine kritische Würdigung der mit dem Kongresse verbundenen Ausstellung erläuternder Handerzeugnisse, wie sie in verschiedenen Lehrerkursen von Lehrern und in einer Anzahl von Schülerwerkstätten von Schülern gefertigt worden waren. Auf sie gehen wir daher näher ein. Vertreten waren auf dieser Ausstellung: Schülerarbeiten aus Strafsburg i. E., Görlitz, Berlin, Wien, Bremen, Posen und Wüstegiersdorf b. Waldenburg i. Schl., Lehrerarbeiten aus Berlin, Nääs, Wien (Neubau), Wien (Neulerchenfeld) und Leipzig. Die ausgestellten Arbeiten, auf deren Durchsicht der Unterzeichnete den ganzen Vormittag des Kongrefstages bis zum Beginne der Verhandlungen, im ganzen 3½ Stunden ununterbrochen, verwenden konnte, ergaben zunächst den Eindruck, dafs überall rüstig geschaffen worden sei. Allein einen Überblick über die Bestrebungen aller derjenigen Stätten, die sich gegenwärtig in Deutschland um die Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts bemühen, gewann man durch die Ausstellung nicht. Ref. ist nun weit entfernt, damit gegen irgend jemanden einen Vorwurf erheben zu wollen, im Gegenteil zollt er dem uneigennützigen Eifer, der sich an den verschiedensten Stellen und in den verschiedensten Kreisen für die Idee regt, und namentlich der aufopfernden Hingabe, mit welcher der Vorstand für die Sache arbeitet, warme Anerkennung; auch glaubt er zu wissen, dafs von seiten der Vorstandes nicht versäumt worden ist, rechtzeitig zum Beschicken der Ausstellung aufzufordern; allein Thatsache bleibt eben doch, dafs die Ausstellung eigentlich recht mangelhaft beschickt war, und so von der Ausdehnung, welche die Bewegung inzwischen gewonnen hat, nur ein sehr unvollständiges Bild gab. Bereits 1883 erwähnt Hugo Elm in seinem Buche: »Der deutsche Handfertigkeitsunterricht in Theorie und Praxis« (S. 71), dafs an 60 Orten, von denen er 30 namentlich aufführt, unter verschiedenen Benennungen, wie Arbeitsschule, Schülerwerkstatt, Bästelschule u. s. w. Arbeitsstätten für Schüler entstanden seien. Es ist Grund anzunehmen, dafs die Zahl derjenigen Orte, wo in gröfserer und geringerer Ausdehnung und im Anschlufs an Schulen oder geschlossne Erziehungsanstalten verschiedenster Art Schülern Unterweisung in Handarbeiten erteilt wird, sich gegenwärtig auf weit über 100, wenn nicht schon über 200, beläuft. Davon waren auf der Ausstellung ganze 7 vertreten. Namentlich war es dadurch auch unmöglich gemacht, festzustellen, wie weit die Verwendbarkeit der erziehenden Handarbeit in Schulen und Erziehungsanstalten der verschiedensten Art reiche. Von geschlossenen Erziehungsanstalten aber hatte nur das Waisenhaus zu Bremen ausgestellt, keines der übrigen Waisenhäuser, keine Blindenanstalt, kein Taubstummeninstitut, keine Idiotenanstalt, kein Rettungshaus, keines der deutschen Erziehungsinstitute, in welchen Handarbeit getrieben wird, keine der norddeutschen Klüterschulen u. s. w. Wir berichten zunächst über die Schülerarbeiten. Dieselben umfafsten folgende Gruppen: Holzarbeit, Eisenarbeit, Thonmodellieren, Papparbeit, Korbflechterei, Buchbinderei, Netzflechterei; die letzten 3 nur vertreten durch die Arbeiten des Bremer Waisenhauses. Holzarbeiten hatten alle Werkstätten geliefert, Papparbeiten Görlitz, Berlin und Bremen; Eisenarbeiten brachte nur Strafsburg, dafür aber treffliche (gefeilter und mit Smirgel

polierter Metallgufs, auch Eisendreharbeiten); Thonarbeiten nur Strafsburg und Wien (Neubau).

Die Holzarbeit gliederte sich in Tischlerei, Dreharbeit und Modellieren, letzteres wieder als Kerbschnitt und Flachschnitt vertreten. Die Tischlerei lieferte vorwiegend Haushaltungsgegenstände, worin namentlich Görlitz sehr gut vertreten war, doch hatte Wüstegiersdorf hier und bei der Dreharbeit — welche es mit Wien (Neubau) allein vertrat — je noch eine Sammlung von sehr instruktiven Modellen beigefügt, aus welcher der für dergleichen Arbeiten angenommene Lehrgang vollständig zu ersehen war. Der Kerbschnitt war mehrfach gut vertreten, namentlich durch Görlitz, im Flachschnitt hatte vor allem Strafsburg in seinen 54 ausgestellten Stücken schönes geleistet. Hier konnte man schon von einer selbständigen Fortbildung des Flachschnittes reden. Unter den Flachschnitzereien erwähnen wir eine Serie von Mustertafeln für Flächenschnitt, zum Teil auf Goldgrund, welche Berlin ausgestellt hatte, sowie eine andere Serie von Wien (Neubau); letzteres hatte zu den Modellen auch die Zeichnungen vorgelegt, welche für Anfertigung derselben als Vorlage gedient hatten. Die Papparbeiten umfafsten: Modelle geometrischer Körper, Haushaltungsgegenstände, Veranschaulichungsmittel für den physikalischen Unterricht und eigentliche Buchbindereien. Zur Herstellung von Veranschaulichungsmitteln für den Unterricht war allerdings die Papparbeit nur in Görlitz benutzt worden, sowie im Lehrerkurse Wien (Neubau), dessen Ausstellung überhaupt von grofsem Fleifse und grofser Vielseitigkeit zeugte. So hatte derselbe auch im Thonmodellieren (stylisierte Pflanzenformen) recht gutes geliefert.

Die Lehrerarbeiten präsentierten sich durchweg recht stattlich.

Berlin hatte Flachschnitzereien und Tischlerarbeiten eingesandt, Nääs in Schweden seine bekannten originellen Holzgeräte in trefflicher Ausführung, Wien (Neubau) legte vor: Papparbeiten, Kerbschnitte verbunden mit Hochrelief, Tischlereien (darunter auch hübsche Modelle landwirtschaftlicher Geräte) und Dreharbeiten. Es war dabei offenbar nach dem Buche von Bruhns, die Schulwerkstätte, gearbeitet worden. Wien (Neulerchenfeld), wo bekanntlich durch Direktor Urban das Nääser System Eingang gefunden hat, brachte nur Holzarbeiten, diese aber in grofser Reichhaltigkeit: geometrische Körper, zahlreiche Haushaltungsgegenstände und eine Serie von Holzverbindungen mit den dazu gehörigen Zeichnungen.

Im Kongrefssaale hatte die Ausstellung des Leipziger »Handfertigkeitsseminars« Platz gefunden. Sie umfafste nach dem von Leipzig immer festgehaltenen Programme: Tischlereien, Papparbeiten, Holzschnitzereien. Besondere Erwähnung verdienen unseres Erachtens die von ihr vorgelegten schönen Muster für Kerbschnitte.

Die Durchsicht der Arbeiten hat uns zu folgenden Bemerkungen Veranlassung gegeben.

1. Jeder Arbeit der Knaben hätte, am besten gleich an passender Stelle angeklebt, ein Zettel beigefügt sein sollen, auf dem Alter und Herkunft des Knaben, die von ihm besuchte öffentliche Schule, die auf die Arbeit verwandte Zeit und die Werkzeuge, mit welchen, sowie das Rohmate-

rial, aus welchem die Arbeit gefertigt war, zu ersehen gewesen wäre. Es dürfte sich empfehlen, für diesen Zweck besondere Formulare herstellen und sie vielleicht von den Knaben, wenigstens von den gröfseren selbst ausfüllen zu lassen, damit man sieht, wie weit der kleine Arbeiter auch mit der Feder umzugehen versteht.

2. Auch hätte ein jeder Aussteller ein Verzeichnis seiner Arbeiten, nach Nummern geordnet, beizufügen; mehrfach war dies geschehen, aber nicht durchgängig,

3. Die Verwendbarkeit der Erzeugnisse trat nicht überall so deutlich hervor, wie z. B. in den Strafsburger Modellen und den Görlitzer Arbeiten.

4. Grofse Plakate erinnerten daran, dafs die Arbeiten nicht angerührt werden dürften. Das ist philiströs. Wir hätten im Gegenteil Plakate folgenden Inhalts gewünscht: »Die Arbeiten dürfen zum Zwecke einer genauen Besichtigung in die Hand genommen werden; doch wird dabei um schonende Handhabung gebeten.« So wäre es jedenfalls richtiger gewesen; denn wenn ich mir über die Vorzüge und Nachteile einer Arbeit ein begründetes Urteil bilden will — und es mufste der Ausstellungskommission geradezu daran liegen, dafs dies durchweg geschah — so mufs es mir auch erlaubt sein, die Arbeit anzufassen, ja sie unter Umständen zu drehen, zu wenden, zu öffnen u. s. w., um event. zu sehen, was dahinter steckt. Es kann dann getrost dem Takte des Publikums überlassen werden, dafs es diese Erlaubnis nicht mifsbraucht; und mifsbraucht sie ja der eine oder andere, so ist der Schade lange nicht so grofs, als wenn der Besucher — bei dem man ja Interesse für die Gegenstände der Ausstellung und für die Sache der erziehenden Handarbeit voraussetzen darf — verhindert wird, sich die Arbeiten gründlich anzusehen.

5. Wer erwartet hatte, in den ausgestellten Arbeiten (auch den Schülerarbeiten) speziell das Bedürfnis der Schule berücksichtigt zu sehen, der wird, wie es dem Ref. ging, enttäuscht gewesen sein. Die Ausstellung der Holzarbeiten z. B. machte stellenweise den Eindruck, als wären es Auslagen eines Holzwarenhändlers. Es fehlt eben gar oft noch an der pädagogischen Auffassung des Arbeitsunterrichts. Am nächsten noch stehen vielleicht einer solchen Auffassung die Österreicher. Es hat uns sehr wohl gefallen, dafs sie z. B. die Herstellung von physikalischen Veranschaulichungsmitteln, von Holzarbeiten, welche dem Schulgarten Handreichung thun: Blumenstäbe, Aufschriftentäfelchen, Blumentopfuntersetzer u. s. w. mit in ihr Programm aufgenommen haben. Das verrät pädagogischen Blick, und es ist recht schade, dafs dergleichen nicht auch anderwärts vertreten war. Nur Görlitz hatte in seinem Pappkursus auf Herstellung von Veranschaulichungsmitteln Rücksicht genommen.

6. Zu bedauern bleibt, dafs das Thonmodellieren und die Dreharbeit so wenig gewürdigt worden waren. Das Gestalten im Raume (das Modellieren) ist urwüchsiger und liegt trotz der technischen Schwierigkeiten dem kindlichen Bedürfnisse näher, als das Gestalten auf der Fläche (das Schreiben, Zeichnen, Flechten u. s. w.). Kinder bauen in Stein, Sand und Schlamm viel früher, als sie zum Schreiben und Zeichnen ein Bedürfnis em-

pfinden. Auch in der Entwickelung der Menschheit tritt das Gestalten im Raume früher auf, als das Gestalten in der Fläche. Und was die Dreharbeit anbelangt, so sollte man doch bedenken, welches ausgezeichnete Mittel sie für ganz elementare Veranschaulichung der nicht nur geometrisch, sondern auch für die Zwecke der menschlichen Wirtschaft so wichtigen Rotationskörper darbietet. Wenn die Dreharbeit nicht existierte, so müfste sie für solche Veranschaulichung eigens erfunden werden. Auch die Metallarbeit scheint, wenn man von Strafsburg absieht, noch vernachlässigt zu werden.

7. Eine Ausstellung, welche von der Wichtigkeit der erziehenden Handarbeit überzeugen will, hätte auch Erzeugnisse des ganz naturalistischen Klüterns und Bästelns enthalten sollen, also dessen, was man lediglich mit dem Taschenmesser fertig bringen kann. Darauf hat auch ein Berliner Redner während der Verhandlungen ganz richtig aufmerksam gemacht. Ja wir würden sogar nichts dagegen einzuwenden haben, wenn zu einem Wettbewerbe für Erzeugnisse gerade dieser Kunst angeregt und den besten Erzeugnissen dieser Richtung dann eine Anerkennung zuteil würde. Es ist ein pädagogisch ungemein wichtiges Prinzip, dafs der Zögling veranlafst wird, einmal zu versuchen, was er gerade mit den einfachsten Hilfsmitteln fertig zu bringen vermag; und auch neben der Ausbildung in den technischen Formen der Holzarbeit sollten jederzeit solche naturalistische Übungen einhergehen.

8. Es sind unter den Arbeiten diejenigen, welche das Wesentliche des Lehrgangs darstellen, genau unterscheidbar zu machen von denjenigen, welche als episodische Übungen aufzutreten haben. Ob sie zu der einen oder andern Art gehören sollen, kann man ihnen freilich nicht ansehen, wenn nicht jede von ihnen eine entsprechende Bezeichnung erhält. Einzelne Aussteller hatten die zweckmäfsige Einrichtung getroffen, den Lehrgang für einzelne Arbeiten schriftlich oder in Modellen gleichzeitig mit den Arbeiten vorzulegen. So Wien (Neulerchenfeld), Berlin und Wüstegiersdorf für Holzarbeit; auch Pläne für den gesamten Arbeitsunterricht, nach Schuljahren gegliedert, lagen vor, so aus Posen und Berlin.

9. Interessant und fördernd wäre es gewesen, wenn die Entwickelungsgeschichte eines jeden vorliegenden Arbeitsstückes vom Rohmaterial bis zum fertigen Erzeugnisse in den einzelnen Hauptstadien vorgelegen hätte In dieser Beziehung hatte Nääs wohl das Beste geliefert. Auch eine Serie vou Modellen für die verschiedenen Stadien des Flachschnittes erinnern wir uns gesehen zu haben.

10. Die ganze Ausstellung machte den Eindruck, als sei man in bezug auf die rechte Auswahl der zu arbeitenden Gegenstände und ihre Verwertung im Systeme der Frziehung noch nicht über ein ungewisses Tasten herausgekommen. Dafür spricht auch die bunte Verschiedenheit dessen, was gearbeitet worden war und wovon vieles zur Schule offenbar in gar keiner Beziehung stand (Schüsselbretter, Löffelbretter, Messerkasten, Salzladen, Schaufeln für Zucker, Eiergestelle, Servierbretter u. s. w.). Unseres Erachtens aber mufs für jeden Gegenstand, der gearbeitet werden soll, die Berechtigung dazu aus einem richtig entworfenen und ausführlich vorliegenden

Lehrplane in Verbindung mit dem Schulleben abgeleitet werden. Der Gegenstand mufs seine organische Zugehörigkeit zu diesem Lehrplane ausweisen, gleichviel ob er zur Bestätigung gewisser Unterrichtsvorstellungen zu dienen, also dem Unterricht zu folgen, oder ob aus dem Arbeitsprobleme, der Aufgabe, einen bestimmten Gegenstand anzufertigen, sich das Erkenntnisproblem, also eine Unterrichtsaufgabe, herzuleiten hat. Eine solche Forderung zu verwirklichen ist ganz unmöglich an einem von jeglicher Beziehung zu einem bestimmten Lehrplane losgelösten »Handfertigkeitsseminare«; es wäre aber auch dann unmöglich, wenn sich das Seminar einer der bestehenden Schulen oder dem dort vertretenen Lehrplane anschlösse, so lange für die Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe noch nicht das Prinzip des kulturhistorischen Fortschritts mafsgebend ist. Denn erst dieses Prinzip ermöglicht es, genau zu sagen, was für die Erziehung wichtig ist und was nicht, welche Auswahl von Arbeiten also der erziehenden Handarbeit zu Grunde zu legen ist, wenn man nicht kostbare Zeit an Nichtigkeiten (beispielsweise Eiergestelle und Schaufeln für Zucker) verschwenden will. Uns scheint, dafs sich das Leipziger »Handfertigkeitsseminar« einer argen Selbsttäuschung hingiebt, wenn es glaubt, die Theorie des erziehenden Arbeitsunterrichts auf dem jetzt eingeschlagenen Wege wesentlich fördern zu können; natürlich kann auch in einem solchen von der Fühlung mit der Erziehungswissenschaft losgelösten Seminar eine Menge wertvoller technischer Einzelerfahrungen gesammelt werden, und wir sind weit entfernt zu bezweifeln, dafs dies im Leipziger »Handfertigkeitsseminar« wirklich der Fall ist; aber erst eine Schule, welche an die gesetzlichen Bestimmungen des geltenden Lehrplanes nicht gebunden ist, sondern sich einen solchen rein aus den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft heraus gestalten kann, wird befähigt sein, die Aufgabe, wie eine rechte Verbindung des Arbeitsunterrichts mit dem Schulunterrichte herzustellen sei, ihrer Lösung entgegenzuführen; auch sie wahrscheinlich erst nach mancherlei vergeblichen Versuchen, wobei die Erfahrungen, welche inzwischen in einem »Handfertigkeitsseminare«, wie das Leipziger, gemacht worden sind, dankbar zu verwerten sein werden. Eine solche Schule ist aber nur denkbar unter dem Schutze akademischer Lehrfreiheit, als Bestandteil eines pädagogischen Seminars an einer Universität. Nur hier kann in aller Freiheit und mit aller Gründlichkeit das Lehrgut durchgeprüft, nur hier können, uneingeengt von allen Kompromissen, zu denen die gewöhnliche Praxis zwingt, Gedanken rein in Gemäfsheit der ihnen innewohnenden Impulse verfolgt und durchgebildet werden. Das mit aller Schärfe und Be-

*) Über die Bedeutung solcher Anstalten vgl. Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäfsige Einrichtung. Neu herausgegeben von Prof. Dr. W. Rein. Leipzig, Ambrosius Barth, 1887. Hier ist zwar von der Beziehung der Handarbeit zum Wesen der Erziehuug und ihrer Verwertbarkeit innerhalb pädagogischer Seminarien noch nicht die Rede; aber doch wird in diesem Buche das Problem der Erziehung und das der Lehrerbildung in einer Weise gefasst, dafs in solchem Rahmen die erziehende Handarbeit sehr wohl einen Platz zu beanspruchen hat.

stimmtheit hervorzuheben hält Ref. aus echtem Wohlwollen für die edle Sache und zugleich als Mitglied des deutschen Vereins für erziehende Handarbeit sich für verpflichtet.

Jena. Otto W. Beyer.

2. Foltz gegen Ostermann.

(Eine Entgegnung.)

In dem »Pädagogischen Jahresbericht« (Bd. 39. Leipzig, Fr. Brandstetter) hat Herr Direktor Ostermann meine Schrift: »Die metaphysische Grundlage der Herbartschen Psychologie« einer Kritik unterzogen, die mich zu einer Erwiderung nötigt.

Herr O. billigt (in diesem Punkte von Dittes abweichend) die Herbartsche Ansicht, dafs Einheit des Bewufstseins nur denkbar sei unter der Voraussetzung der Einfachheit der Seele. Dennoch soll Herbart ebenso wenig wie Dittes im stande sein, die Einheit des Bewufstseins zu erklären. Herr O. sagt: »Nach Herbart hat nämlich jede einzelne Vorstellung neben ihrem eigentümlichen Inhalt zugleich auch ihre besondere, nur diesem Inhalt zugehörige Vorstellungs-Thätigkeit, welche zwar hemmend oder begünstigend auf die nebenlaufenden Vorstellungskräfte einwirkt, aber niemals in deren Inhalt vorstellend übergreift. Was die vorstellende Thätigkeit a vorstellt, das ist ein für allemal nur ihr eigener Inhalt a, was die Thätigkeit b vorstellt, nur ihr eigener Inhalt b u. s. w. keine weifs um die anderen und um ihr Verhältnis zu ihnen, jede weifs nur ihr eigenes Bild. So giebt es also in der Seele nur ein vielfaches Vorstellen eines Vielen, kein einheitliches Beziehen des Vielen aufeinander. Die Annahme einer zu den einzelnen Vorstellungen aus der Seele selbst etwa noch hinzukommenden Thätigkeit (einheitlichen Beziehens) verbietet sich vom Herbartschen Standpunkte ganz von selbst, sofern hier alles geistige Geschehen sich eben nur aus den einzelnen Vorstellungen mechanisch aufbauen soll, wie der Leib aus Fibern.« — Da die hier angeregte interessante und bedeutsame Frage in meinem Schriftchen gar nicht aufgeworfen, also auch weder in diesem, noch in jenem Sinn beantwortet wird, so könnte ich an der vorstehenden Auseinandersetzung ganz stillschweigend vorübergehen; auch begnüge ich mich an dieser Stelle mit einigen Andeutungen. Herbart erkannte die durchgreifende Abhängigkeit alles Denkens, Fühlens und Strebens von dem Vorstellen; darum sucht er die drei erstgenannten Thatsachen des Bewufstseins auf Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen zurückzuführen. Man kann sich etwas vorstellen, ohne zu denken, zu fühlen, zu wollen; aber jeder Akt des Denkens und Wollens, jeder Schmerz, den wir empfinden, jede Freude, die uns durchzuckt, setzt die vorstellende Thätigkeit der Seele voraus. Wie es eigentlich zugeht, dafs die Seele bestimmte Span-

nungsverhältnisse unter den Vorstellungen nicht gleichgültig erträgt, sondern als Wohl oder Wehe empfindet; woran es im letzten Grunde liegt, dafs sie unter gewissen Umständen genötigt ist, von dem Wissen, das in den einzelnen Vorstellungs-Inhalten liegt, zu der Auffassung der Beziehungen zwischen denselben fortzuschreiten: das werden wir niemals erfahren, da wir die Qualität der Seele nicht kennen. Die Vorbedingungen jedoch, welche das Vorstellen zum Zustandekommen alles Denkens, Fühlens und Strebens herleihen mufs, sind nachweisbar, und man könnte die Aufgabe, welche Herbart in seiner Psychologie sich gestellt hat, kurz so bezeichnen: Er will klarstellen, was unter den Vorstellungen geschehen mufs, damit wir urteilen, fühlen und wollen können.

Indem aber Herbart die Abhängigkeit der Intelligenz und des Gemütes von dem Vorstellungsleben so nachdrücklich betonte, konnte es nicht seine Absicht sein, das Denken, Fühlen und Streben auf ein blofses Vorstellen zu reduzieren, die Eigenart des Denkens, Fühlens u. s. w. dem Vorstellen gegenüber zu leugnen. Manche glauben Herbart so verstehen zu sollen, und in der That lassen einzelne Äufserungen des Meisters eine solche Deutung zu. Herbart sagt z. B. (Lehrbuch zur Psychologie, § 33): »Das Gemüt hat seinen Sitz im Geiste, oder Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen.« Mit Recht ist dagegen eingewendet worden (vgl. Strümpell, Psych. Päd. S. 110): »Gefühl und Begehrung sind nicht etwas, das den dabei zu grunde liegenden Vorstellungen selbst widerfährt.« Aber ich kann mich nicht davon überzeugen, dafs Herbart in allem Ernste daran gedacht habe, die Gefühle mit Zuständen der Vorstellungen zu identifizieren. Sagt er doch an einer Stelle (W. V, S. 193): »Dem zweiten Teile dieses Werkes ist es vorbehalten, zu zeigen, dafs die Spannung in den Vorstellungsreihen ebensowohl der Grund der Gemütszustände, als die Ordnung, in welcher jede Vorstellung auf die mit ihr verbundenen wirkt, der Grund aller Formen ist, welche wir in unserem Anschauen und Denken bemerken.« Hier weise er die Gleichung: Gefühl = Spannung in den Vorstellungsreihen — entschieden zurück. Wer das Fühlen und Denken erklären will, mufs den Spuren Herbarts folgen: das ist nach wie vor meine Überzeugung.

Herr O. behauptet, es sei mir in keinem Punkte wirklich geglückt, die von Dittes gegen Herbarts Lehre vom Sein und Seienden erhobenen Einwände zu entkräften. Das ist ein wenig stark, aber ich will mich nicht dabei aufhalten; nichtbewiesenen Behauptungen kann ich keinen Wert beilegen.

Herr O. berichtet weiterhin: »Wie Herbart selbst, geht auch Herr Foltz von der Voraussetzung aus, dafs alles Sein selbstverständlich als ein absolutes zu betrachten sei.« Die Sache liegt doch ein wenig anders. Ich habe nicht behauptet, alles Sein sei selbstverständlich ein absolutes, sondern nur nachzuweisen versucht, dafs der Begriff der absoluten Position keine willkürliche Erfindung der Herbartschen Meta-

physik ist, da man auch im gemeinen Leben darauf ausgeht, mit dem Worte Sein etwas Selbständiges. von unserm Denken nicht allein, sondern auch von anderem Seienden Unabhängiges zu bezeichnen. Es ist mir aber gar nicht eingefallen, alles bedingte Sein zu leugnen. Auf Seite 39 meiner Schrift steht der Satz: »Die Dinge haben nur ein relatives Sein, eine geliehene Realität. Nun aber ist das Absolute die Voraussetzung alles Relativen.« Das räumt selbst Herr O. ein, indem er sagt: »Dem Gedanken, dafs als Halt der gesamten Wirklichkeit doch irgend etwas Unbedingtes, selbst nicht wieder von anderem Abhängiges vorausgesetzt werden müsse, wohnt ohne Frage eine gewisse Berechtigung inne.« Sind wir wirklich berechtigt, oder vielmehr genötigt, irgend etwas wahrhaft Unbedingtes vorauszusetzen, so kann nur philosophischer Leichtsinn an der Frage vorübergehen: »Wie ist das Seiende zu denken oder nicht zu denken, damit es wirklich als etwas Absolutes aufgefafst werde?« — Wer über diese Frage ernstlich nachdenkt, der wird die Herbartschen Beweise für die Einfachheit und Unveränderlichkeit des Absoluten durchaus zwingend finden.

Herr O. sagt am Schlufs seiner Rezension: »Wer die Philosophie eines J. G. Fichte mir nichts, dir nichts als »sinnigen Unsinn« zu bezeichnen beliebt, dem steht es wahrlich recht häfslich zu Gesichte, wenn er andere zur Bescheidenheit ermahnt, zumal wenn seine eigenen Arbeiten den Beweis liefern, dafs er nicht einmal das System seines eigenen Meisters begriffen hat.« Also ich habe nicht einmal das System meines eigenen Meisters begriffen? Woraus geht das hervor? Habe ich den Begriff der absoluten Position falsch aufgefafst? Ist meine Deduktion der »Lehre vom wirklichen Geschehen« inhaltlich von der Herbartschen verschieden? Davon sagt Herr O. kein Wort. Er greift nur zwei einzelne Stellen aus dem letzten Teile meiner Schrift heraus, um an ihnen klar zu legen, dafs ich mich (wie er sich anfangs ausdrückt) stellenweis mit dem wahren Sinn der Herbartschen Metaphysik wenig vertraut zeige. Sehen wir uns die beiden Stellen etwas näher an.

Ich habe in meiner Schrift (S. 74) den Gedanken ausgesprochen, die Seele müsse von den drohenden Störungen etwas merken, denn sie selbst sei es doch, die den Angriff erleide, sie selbst reagiere gegen die Störung. Auf Seite 78 wird darauf aufmerksam gemacht, dafs Lotze in ganz ungerechtfertigter Weise das »Davonmerken« sofort als »Leiden« fasse und das »Leiden« ohne weiteres mit einer »Veränderung« des Leidenden zusammenfallen lasse. Die Ansicht also, die Seele verändere sich, indem sie einen Angriff erleide, ist von mir ausdrücklich zurückgewiesen worden. Sobald die Seele einen Angriff erleidet, geht sie ihrerseits sofort selbst zum Angriffe über, sie begegnet der drohenden Störung« durch einen Akt der Selbsterhaltung. Wenn ich demnach sagte, die Seele erleide einen Angriff, so meinte ich gewifs nicht, dafs sie sich verändere, sondern nur, dafs sie zur Thätigkeit herausgefordert und genötigt werde, sich selbst zu erhalten. Herr O., aber ruft mir zu: »Die Seele erleidet nach Herbart keinen Angriff,

Herr Foltz!« — Er beruft sich zum Beweise auf folgenden Ausspruch Herbarts (Metaphysik, § 235): »Mit dem, was man gewöhnlich Kraft nennt, hat der Gegensatz (in den Qualitäten je zweier Wesen) keine Ähnlichkeit; denn hier ist kein Angriff von einer Seite, kein Leidendes gegenüber dem Thätigen, nichts, was darauf ausginge, Veränderungen hervorzubringen. Der Gegensatz ist zwischen beiden, nicht aber in einem von beiden.« — Diese Sätze hatte schon Dittes für sich in Anspruch genommen, um zu zeigen, dafs Kraft nach Herbarts Lehre eine blofse Vorstellungsweise sei, die im Reiche des Seienden nichts zu bedeuten habe. Zur Erklärung des Herbartschen Ausspruchs ist in meiner Schrift (S. 88) gesagt: »Wenn das Wort Kraft genannt wird, denkt man »gewöhnlich« ein Thätiges gegenüber einem Leidenden. Jenes geht aus sich heraus und greift in dieses ein, um darin eine Veränderung hervorzurufen. Alle diese Begriffe sind ungereimt, und darum bemühte sich Herbart, den »gewöhnlichen« Begriff von Kausalität durch einen besseren zu ersetzen. Er lehrt uns, dafs die realen Wesen Kräfte werden, indem sie einander durchdringen. Jedes wirkt gegen das andere, beide sind thätig und leidend zugleich: alles Wirken ist Wechselwirkung.« Diese Erklärung halte ich noch heute für die einzig und allein den Gedanken Herbarts entsprechende. So wenig ich behaupte, dafs die Seele Veränderungen erleide, so wenig leugnet Herbart, dafs sie Angriffen ausgesetzt sei. Er lehrt nur, die Seele nehme keinen Angriff ruhig hin, sie widersetze sich vielmehr der drohenden Störung, verhalte sich einem Angriffe gegenüber niemals »blofs« leidend. So findet er (Metaphysik, § 238) eine richtige Ahnung in dem Satze der Leibnitzischen Schule, das Leiden sei zugleich ein Handeln der leidenden Substanz. An einer anderen Stelle (W. I, S. 263) sagt er: »Der Erfolg (der Durchdringung mehrerer Wesen von entgegengesetzter Qualität) ist Leiden und Thätigkeit zugleich, ohne Übergang irgend einer Kraft aus dem einen ins andere.« Herbart sagt nicht ohne Grund: »Hier ist kein Angriff von **einer** Seite.« Man vergl. den § 127 des Lehrbuchs zur Einleitung.

Fassen wir nun die zweite Stelle ins Auge. Herbart sagt an einer Stelle (Met., § 235): »Dafs es im Reiche des Sein gar keine Ereignisse giebt, noch geben kann; dafs alle Triebe und Tendenzen, alle realen und idealen Thätigkeiten, alle Einbildungen und Rückbildungen, wodurch das Reale Formen annehmen soll, die es nicht hat, immer nur den am Sinnlichen festklebenden Geist verraten, der sich noch nicht im metaphysischen Denken orientiert hat: dies wird vermutlich noch lange paradox klingen.« Dittes findet in diesen Worten den Ausdruck der Negation alles realen und idealen Geschehens. Er fragt ausdrücklich (Päd. 531): »Wenn das Denken kein ideales Geschehen ist, was ist es dann? Und wenn es kein ideales Geschehen giebt, wie kann es ein Denken geben?« — Um nun zu zeigen, dafs Herbart durchaus nicht die Absicht gehabt

habe, das reale und ideale Geschehen zu negieren, teilte ich in meiner Schrift (S. 83) einige Stellen aus J. G. Fichtes Sittenlehre und aus Schellings System des transcendentalen Idealismus mit und knüpfte daran folgende Bemerkungen (S. 84): »Diese wenigen Proben sinnigen Unsinns werden für den unbefangenen Leser völlig ausreichen zur richtigen Deutung der rätselhaft klingenden Worte Herbarts.*) Im Reiche des Seins giebt es keine Ereignisse d. h. das Seiende **ist** kein Prozefs, kein Geschehen ... In dem Seienden und für das Seiende kann wohl ein Ereignis stattfinden, aber die Gleichung: Sein = Denken = Geschehen — ist unbedingt zurückzuweisen.« Herr O. bemerkt dazu: »Das ist in der That eine geradezu bodenlose Exegese, in welche Verfasser sich nur unter der Voraussetzung verirren konnte, dafs er den ganzen Gang der Herbartschen Metaphysik gar nicht gründlich verfolgte, ihren Sinn und Zusammenhang nicht begriffen hat.« Mein Gegner meint, Herbart habe a. a. O. nur dies untersuchen wollen, in welchem Verhältnis das Geschehen zu der längst bekannten Qualität des Seienden stehe; da gelange er denn zu dem Resultate, dafs das Seiende von dem Geschehen in keiner Weise berührt werden und in keiner Weise an ihm teilnehmen dürfe. Diese Exegese scheint mir nun als gänzlich verfehlt. Sie hätte allenfalls noch einen Sinn, wenn Herbart a. a. O. nur gesagt hätte: »Im Reiche des Seins giebt es keine Ereignisse.« Aber wie kommen die Triebe und Tendenzen, die realen und idealen Thätigkeiten, die Einbildungen und Rückbildungen hierher? Was in aller Welt haben sie zu thun mit der Lehre Herbarts, das Seiende dürfe von dem Geschehen in keiner Weise berührt werden?

Wer den Zusammenhang beachtet, kann die Meinung Herbarts gar nicht verkennen. Nachdem Herbart seine Deduktion der Lehre vom wirklichen Geschehen vorgetragen, erwartete er zu hören: »Aber so geschieht ja nichts! Wie kann denn da etwas geschehen, wo das Reale lediglich sich selbst gleichbleibt?« — Statt sich nun auf solche Einwürfe weiter einzulassen, will

---

*) Wie aus dem Zusammenhang unzweideutig hervorgeht, ist es mir nicht in den Sinn gekommen, die Philosophie Fichtes »mir nichts, dir nichts« als sinnigen Unsinn zu bezeichnen; der Ausdruck bezieht sich lediglich und allein auf die Meinung Fichtes, das Reale als solches sei reine Thätigkeit. Die Fichtesche Lehre ist falsch, aber höchst beachtenswert als Ergebnis eines Denkens, das von dem Gegebenen ausgegangen ist. Ich weifs Fichtes Scharfsinn und Wahrheitsliebe zu schätzen und halte insbesondere seine Sittenlehre für ein Werk, das noch heute gelesen zu werden verdient. Der Ausdruck »Unsinn«, der Herrn O. so anstöfsig erscheint, würde mir wahrscheinlich gar nicht entschlüpft sein, wenn ich nicht neben Fichte auch noch Schelling zitiert hätte.

Herbart die Quelle angeben, woraus sie fliefsen. Da sagt er denn u. a.: »Der Mensch lebt in unaufhörlicher Verwechslung der beiden verschiedenen Gebiete des Seins und Geschehens ... Vom eigentlichen Realen weifs der gewöhnliche Mensch nichts. Er hat keinen anderen Erfahrungsbegriff vom Geschehen, als diesen, es sei eine Abänderung in dem, was ist ... Dafs es nun im Reiche des Seins gar keine Ereignisse giebt, noch geben kann, dafs alle Triebe und Tendenzen« u. s. f. Was ist nun der Sinn dieser ganzen Rede? Kein anderer als dieser: So lange der Mensch sich noch nicht im metaphysischen Denken orientiert hat, verwechselt er leicht das Sein mit dem Geschehen. Aus dieser Verwechslung ist u. a. die Lehre von den idealen und realen Thätigkeiten, den Trieben und Tendenzen, den Einbildungen und Rückbildungen (Fichte, Schelling) entstanden. Wer nun in dieser Verwechslung befangen ist, wer sich mit dem Gedanken vertraut gemacht hat, das Sein sei ein Geschehen, das Geschehen eine Abänderung in dem, was ist, der mufs natürlich Anstofs nehmen an einer Lehre, die das Geschehen in dem unveränderlichen Realen sich ereignen läfst. Herbart warnt a. a. O. nicht eigentlich vor der Verwechslung des Seins mit dem Geschehen, er erklärt vielmehr die Thatsache, dafs so viele Menschen glauben, es sei nichts geschehen, wenn nicht das Reale sich änderte. Diese Thatsache führt er auf die genannte Verwechslung zurück, und diese Verwechslung wieder läfst ihn auf ungenügende Orientierung im metaphysischen Denken schliefsen. Möge nun der Leser sich selbst die Frage beantworten, ob Herr O. auf Grund meiner Auffassung der mitgeteilten Worte Herbarts berechtigt war, mich als einen Mann hinzustellen, der den ganzen Gang der Herbartschen Metaphysik gar nicht gründlich verfolgt, ihren Sinn und Zusammenhang nicht begriffen hat.

Herr O. fährt nach einigen Zwischenreden fort: »Es bleibt also trotz Herrn Foltz dabei, dafs Herbart in seiner Metaphysik das Geschehen vom Sein völlig getrennt und ersteres auf einen blofsen »Beziehungswechsel« zwischen den Realen reduziert wissen wollte.« Nein, Herr Direktor: dabei bleibt es nicht! Alle die Sätze, auf die Sie da bezug nehmen, beweisen nur, dafs Herbart mit unerschütterlicher Konsequenz den Gedanken festhält, das Geschehen sei keine Abänderung in dem, was ist. Herbart denkt aber nicht entfernt daran, das Geschehen von dem Sein zu trennen und auf blofsen »Beziehungswechsel« zwischen den Realen zu reduzieren. Sagt er doch ausdrücklich (W. III, S. 209): »Das wirkliche Geschehen kann nicht losgerissen vom Realen gleichsam in der Luft hängen; vielmehr in ihm geschieht es und ist mit ihm wenigstens so genau verknüpft, wie eine Oberfläche mit einem Körper, dessen Oberfläche sie ist.« Ferner lehrt er (W. I, S. 263): »Die Gegensätze sind nun an sich nicht reale Prädikate der Wesen, daher mufs noch eine formale Bestimmung, das

Zusammen mehrerer Wesen, dazu kommen, damit die Gegensätze einen realen Erfolg haben können.« Ist ein »Beziehungswechsel« zwischen den Wesen ein realer Erfolg? Wie kann nun Herr O. behaupten, Herbart wolle das Geschehen vom Sein getrennt und auf einen blofsen Beziehungswechsel reduziert wissen?

Eisenach, im November 1887. O. Foltz.

---

3. Zusammenkunft der „Zweigvereine für wissenschaftl. Pädagogik“ von Altenburg, Halle a. S., Jena und Leipzig.*)

Von Hugo Grosse in Halle a. S.

II.

Wir ergänzen mit Nachstehendem unsern Bericht über die am 29. Okt. 1887 in Weifsenfels abgehaltene Versammlung der gen. vier »Zweigvereine f. wiss. Päd.«, indem wir über den ersten Teil der Sitzung referieren.

Nach einer kurzen Begrüfsung der Versammlung durch den Vorsitzenden, Herrn Direktor Dr. Just-Altenburg, hielt, wie bereits bemerkt, Herr Universitäts-Professor Dr. Cornelius-Halle einen knappen und klaren Vortrag über »Apperzeption« unter Bezugnahme auf eine von Wundt aufgestellte Ansicht, wie sie von Otto Staude in den von Wundt herausgegebenen »Philos. Studien, Bd. I.« etwas näher dargelegt ist. Die Hauptpunkte des Vortrags bestehen in Folgendem. Die eben erwähnte Ansicht von Wundt weist auf eine spontane Thätigkeit hin, welche die Apperzeption besorgen soll. Diese Thätigkeit wird mit dem menschlichen Willen identifiziert, so dafs die Apperzeption die Grundform einer jeden Äufserung des Willens ist, und zwar ist es im wesentlichen immer ein Wille, der sich in allen Formen der Apperzeption bethätigt. Dieser Wille bietet indefs, als ursprüngliche Eigenheit des Geistes gedacht, die nämlichen Unzulänglichkeiten und Ungereimtheiten dar, wie irgend eins der im Sinne der alten Vermögentheorie angenommenen Seelenvermögen. Hier wie dort bleibt das Kausalverhältnis zwischen dem Willen und den übrigen Seelenvermögen insbesondere zwischen dem Willen und den Vorstellungen völlig im Dunkeln. Der Wille erscheint nach dieser Ansicht als eine besondere, gewissermafsen über den Vorstellungen schwebende Kraft, die in das Getriebe der Vorstellungen eingreift, die eine oder andere erfafst, um sie in den Blickpunkt des Bewufstseins zu heben. Andererseits erscheint derselbe Wille ungeachtet der ihm zugeschriebenen Spontaneität als durchaus träge. Derselbe ist an und für sich genommen ein Wille, der nichts bestimmtes, also

*) Vgl. den 1. Bericht in Heft II der »Päd. Studien« (1888).

eigentlich nichts will. Er bedarf der Erregung von Seiten der Vorstellungen. Die Apperzeption soll nämlich als eine Willenshandlung durch Motive bebestimmt werden, welche in den Vorstellungen der Seele begründet sind. Nachdem eine Vorstellung, mag sie ein Anschauungs- oder Erinnerungsbild sein, perzipiert ist, gewinnt sie die Bedeutung eines Motivs, d. h. sie vermag durch die mit ihr verknüpften Gefühle einen Reiz auf den Willen auszuüben. Der Erfolg dieser Reizung des Willens durch die perzipierte Vorstellung ist die Apperzeption der Vorstellung, so dafs die Apperzeption ihrem Wesen nach in einer Einwirkung des Willens auf die Vorstellung besteht. Durch den Einflufs des Willens wird die Vorstellung in den Blickpunkt des Bewufstseins erhoben, während umgekehrt, wie es heifst, jeder elementare Einfluls des Willens auf die Vorstellungen als eine Kraft erscheint, welche die Vorstellungen in den Blickpunkt des Bewulstseins zu heben strebt.

Nach der eben charakterisierten Ansicht erfordert also die Reizung des Willens durch eine Vorstellung, dafs diese sich bereits im Bewufstsein befindet, d. h., dafs derselben bereits ein gewisser Klarheitsgrad und dem ihr etwa anhaftenden Gefühl eine bestimmte Intensität eignet. In diesem Falle ist aber zum Behuf der Apperzeption ein besonderer Willensakt nicht mehr erforderlich. Erheben sich mehrere Vorstellungen gleichzeitig über die Schwelle des Bewufstseins, so wird unter ihnen diejenige eine dominierende Stellung gewinnen, welcher die relativ höchste Klarheit zukommt oder welche mit dem relativ stärksten Gefühl verknüpft ist. Dieselbe erhebt sich dann ganz von selbst, d. h. vermöge ihrer eigenen Energie in den Blickpunkt des Bewufstseins, gar häufig auch gegen den Willen. Die betreffende Ansicht vermengt, wie der Vortragende bereits anderwärts hervorgehoben hat, in einer völlig unzulässigen Weise die Phänomene der unwillkürlichen, erzwungenen Aufmerksamkeit mit denen des willkürlichen Aufmerkens. Es giebt eine primäre, nicht selten mit Reflexbewegungen verknüpfte Aufmerksamkeit, die namentlich bei Kindern auffällig hervortritt, aber auch bei Erwachsenen noch gar oft wahrzunehmen ist. Diese Aufmerksamkeit ist völlig unabhängig von dem, was der Erwachsene auf Grund seiner inneren Wahrnehmung als Wille bezeichnet.

Unwillkürlich ereignet sich auch meist die apperzipierende oder aneignende Aufmerksamkeit. In allen Fällen, wo eben ins Bewufstsein tretenden Eindrücken ältere gleichartige Vorstellungen entgegen kommen, findet eine apperzipierende Aufmerksamkeit statt, die ebenso wie die zuvor erwähnte primäre Aufmerksamkeit nicht allein unabhängig vom Willen, sondern auch gar oft gegen denselben sich geltend macht. In ihren niedrigsten Formen ist diese Aufmerksamkeit schon wahrnehmbar bei Kindern im ersten Lebensjahre, auch bei Tieren, so im Gebahren eines Jagdhundes, wenn er seinen Herrn Handlungen vornehmen sieht, welche auf die Jagd bezügliche Vorstellungen erwecken.

Die Apperzeption und die damit zusammenhängende Aufmerksamkeit geschieht nicht allein gar häufig unabhängig vom Willen, sondern nicht selten auch ohne Bewufstsein der Wechselwirkung zwischen den apperzipierenden und apperzipierten Vorstellungen. Das Bewufstwerden dieser

Wechselwirkung erfordert innere Wahrnehmung, d. h. eine Apperzeption durch die Vorstellungsgruppe, in welcher das eigene Ich seinen Sitz hat. Wir haben es hier mit einer höheren Apperzeptionsstufe zu thun. Eine Vorstellung kann sich im Bewufstsein befinden, d. h. einen gewissen Klarheitsgrad besitzen, ohne dals man sich derselben als der unsrigen bewulst ist. Um sich ihrer bewufst zu werden, mufs sie selbst Objekt eines neuen Vorstellens werden, was niemals durch sie selbst, sondern allemal nur durch eine andere Vorstellung oder Vorstellungsgruppe geschehen kann, Das Bewufstwerden einer Vorstellung in dem hervorgehobenen Sinne beruht also auf einer Apperzeption der Vorstellung von Seiten der Vorstellungsgruppe des Ich und spricht sich in dsm Urteil aus: Ich habe die Vorstellung.

Nimmt man den Begriff der Apperzeption nach Art der älteren Psychologie in einem engeren Sinne, indem man die Apperzeption mit der inneren Wahrnehmung identifiziert und dem gemäfs die erstere in dem Bewufstwerden irgend einer Vorstellung als der unserigen bestehen läfst, so hat man zu beachten, dafs dieses Bewufstwerden mit dem Willen als solchem keineswegs unmittelbar zusammenhängt. Wie einer Vorstellung, so wird man sich auch irgend eines Willensaktes bewufst. Diese Apperzeption des Willens von seiten des Ich läfst sich nicht ohne Weiteres als ein Werk des Willens selbst ansehen.

Was nun ferner das willkürliche, also vom Willen abhängige Aufmerken anlangt, so tritt uns dasselbe bei Kindern keineswegs als eine Fertigkeit entgegen. Das willkürliche Aufmerken hängt innig mit der Selbstbeherrschung zusammen, welche bekanntlich der Übung bedarf. Dieselbe mufs gelernt werden, ebenso auch das willkürliche Aufmerken. Der dem Aufmerken zu grunde liegende Wille bedarf mancherlei Stützen, wenn er nicht alsbald dem weichen soll, was unsere Aufmerksamkeit unwillkürlich fesselt. So ist es ja auch ein bekanntes Faktum, dafs selbst der Erwachsene das willkürliche Aufmerken nicht mit gleicher Stärke auf jeden beliebigen Gegenstand konzentrieren kann, sei derselbe nun eine von aufsen her ausgelöste Sinnesempfindung oder eine reproduzierte Vorstellung bez. Vorstellungsgruppe. Man hat hier zu bedenken, dafs mit der stärkeren Spannung des Aufmerkens nicht selten auch die ihm entgegen stehenden Kräfte zu stärkerem Widerstande gespannt werden, so dafs das hochgespannte Aufmerken häufig genug zum vollen Rückzug genötigt wird, falls ihm nicht ein starkes Interesse, das seinen Sitz in einer Verbindung bestimmter apperzipierender Vorstellungen hat, zu Hilfe kommt. Dies gilt allgemein für alle Arten des willkürlichen Aufmerkens.

Der Wille nun, der im willkürlichen Aufmerken sich thätig erweist, ist keineswegs eine ursprüngliche Spontaneität, sondern vielmehr das Resultat eines apperzeptiven Vorganges. Die Apperzeption ist anfänglich nicht ein Werk des Willens, sondern umgekehrt: der Wille ist Folge der Apperzeption, oder genauer gesprochen, die Entwickelung des Willens ist teilweise bedingt durch einen apperzeptiven Vorgang. Ohne Zweifel gehören die Wollungen, deren wir uns in innerer Erfahrung bewufst sind, in den weiten Bereich der Begehrungen, die mit den Vorstellungen und Gefühlen in enger

Verbindung stehen, da das Begehrte zugleich auch mehr oder weniger deutlich vorgestellt und gefühlt wird. Das Begehren besteht, wie man im allgemeinen sagen kann, in einem bestimmten Emporstreben irgend welcher Vorstellungen und damit verknüpfter Gefühle zu einem gewissen Maximum der Klarheit und Lebhaftigkeit.

Das Wollen ist nun ein Begehren, das von einem Wissen des Könnens oder von einem Wissen der Erreichbarkeit des Begehrten begleitet ist. Das Wollen ist thatsächlich ein dauerndes, von mehreren anderen Vorstellungen unterstütztes Begehren, dessen Befriedigung der Begehrende ungeachtet der Hindernisse als erreichbar annimmt. Wird nämlich ein und derselbe Gegenstand öfter begehrt, und findet diese Begehrung immer Befriedigung, so assoziiert sich mit dem Anfange einer solchen Begehrung die Vorstellung eines zeitlichen Verlaufs von Ereignissen, durch welche die Befriedigung hervorgebracht wird. Es ist dann mit der Erneuerung desselben oder eines ähnlichen Begehrens die Erwartung des nämlichen Erfolges verknüpft. Indem die zwischen dem Anfang der Begehrung und ihrer Befriedigung liegenden vermittelnden Vorstellungen durchlaufen werden, finden sich einerseits Vorstellungen, die der Begehrung widerstreiten, also Hindernisse ihrer Befriedigung sind, andererseits hingegen Vorstellungen, die als Begünstigungen, Hilfen oder Mittel zur Erreichung des Begehrten dienen. Ist nun die begünstigende Vorstellungsreihe mächtiger als die widerstreitende, so gewinnt dadurch die Begehrung einen solchen Zuwachs an Energie und Dauer, dafs sie eine Wollung oder ein Wille wird. Unter solchen Bedingungen kann jedes Begehren zu einem mehr oder weniger entschiedenen Wollen werden. Dabei ist wohl zu beachten, dafs die Begehrung, die zu einer Wollung wird, innerhalb des Bewufstseins anfänglich als ein Objektives, einer apperzipierenden Vorstellungsgruppe, als dem Subjektiven, gegenüber steht. Diese apperzipierende Vorstellungsgruppe ist es, welche die Fördernisse und Hindernisse der Begehrung gewissermafsen betrachtet. Indem die Begehrung zur Wollung wird, findet also eine Apperzeption statt, eine Aneignung des Begehrten und seiner Mittel von Seiten des bezeichneten Subjekts.

Es wird nun ferner darauf hingewiesen, wie aus den Wollungen, die auf Einzelnes gerichtet sind, Gesamt- oder allgemeine Wollungen entstehen, die namentlich durch hinzukommende Urteile eine nähere Bestimmung empfangen. Werden solche allgemeine Wollungen, die zuvörderst im objektiven Teile des Bewufstseins auftauchen, von der Vorstellungsgruppe des eigenen Ich apperzipiert, so entstehen Vorsätze, Maximen, praktische Grundsätze, die nun ihrerseits auf die nachfolgenden einzelnen Wollungen apperzipierend wirken, auf analoge Weise, wie die allgemeinen Begriffe das ihnen Untergeordnete apperzipieren. — Insgemein geht der Bildung dieser Maximen ein Besinnen, Erwägen, Wählen und Beschliefsen voraus, d. h. ein psychischer Prozefs, der in der Wechselwirkung zwischen den Vorstellungsreihen der Fördernisse und Hindernisse des Begehrens oder Wollens unter dem Einflufs einer apperzipierenden Vorstellungsgruppe besteht. Hat sich der Wille auf die bezeichnete Weise aus dem Begehren erzeugt, so wird

er auch bald ein integrierender Bestandteil des Ich und dieses dadurch zu einer positiven, aktiven Macht. Der Wille wird dann zu dem eigentlichen Mittel- oder Kernpunkt der Persönlichkeit, der somit auch eine bestimmte Spontaneität eignet, freilich nicht als ein ursprüngliches Besitztum der Seele, sondern als Resultat einer psychischen Entwickelung. Das Ich als psychisches Phänomen durchläuft verschiedene Entwickelungsstufen, bezüglich deren der Vortragende auf die betr. §§ der Volkmannschen Psychologie (3. Aufl.) verweist. Da nun das Ich seine Entwickelungsgeschichte nicht ohne weiteres dem Wahrnehmenden darbietet, so kann dasselbe leicht als ursprüngliche Spontaneität erscheinen. Es liegt denn auch nahe, eine rein psychologische Frage in eine metaphysische umzusetzen, indem man als metaphysisches Prinzip nimmt, was eigentlich als Problem zu lösen ist. Indessen ergiebt sich schon aus rein empirischen Erwägungen, namentlich auch aus den Erfahrungen, welche die ersten Lebensjahre des Kindes betreffen, dafs aus keinem, ein für allemal fertigen Ich das Wollen fertig hervorspringt, sondern, dafs beide sich nebeneinander entwickeln, und zwar infolge verschiedener Apperzeptionen, die anfänglich vom Willen unabhängig sind. Weiterhin, nachdem das Wollen sich aus dem Begehren erzeugt hat, vollziehen sich denn freilich gar mannigfache Apperzeptionen unter dem Einflufs des Willens, so namentlich bei der absichtlichen Lenkung des Denkens, Phantasierens und Handelns.

Betrachtet man dagegen den Willen als eine ursprüngliche spontane Thätigkeit, die als ein und derselbe Wille in allen Formen der Apperzeption sich ausspricht, so kann es nicht ausbleiben, dafs ein solches Vermögen häufig mit sich selbst in Widerstreit gerät, indem es Vieles und Verschiedenes, ja in manchen Fällen sogar dasselbe will und zugleich nicht will. Der Begriff einer solchen Thätigkeit ist widersinnig. Anders gestaltet sich die Sache, wenn man das Begehren und Wollen im Sinne der Herbartschen Psychologie als einen Zustand der Vorstellungen selbst betrachtet, in welchen dieselben unter bestimmten Umständen geraten. Es kann denn im Hinblick auf die Vielheit und Verschiedenheit der Vorstellungen resp. Vorstellungsgruppen nicht befremden, dafs ein und derselbe Mensch ein mehrfaches und verschiedenes, beharrliches und vorübergehendes, besseres und schlechteres Wollen in sich trägt, dafs der Mensch oftmals ungern will und oft in seinem Wollen mit sich selbst zerfallen ist.

Herr Univ.-Professor Dr. Vaihinger-Halle bemerkte hierzu folgendes: Der Streit zwischen den Herbartianern und Wundt sei zunächst nur auf eine verschiedene Verwendung des Terminus »Apperzeption« zurückzuführen und sei somit zunächst blofs ein terminologischer und formeller. Der Terminus »Apperzeption«, der von Leibniz in die Philosophie eingeführt worden, sei wegen der ihm im Laufe der Zeit gegebenen verschiedenen Bedeutungen einer der mifsverständlichsten Termini geworden. Leibniz bezeichne, im Unterschied von der blofsen Empfindung als »Perzeption«, mit »Apperzeption« die Aufnahme dieser Empfindung ins Selbstbewufstsein durch die spontane Thätigkeit des Ich. Kant setze »Apper-

zeption« einfach identisch mit Selbstbewufstsein, Ich; dieses einheitliche spontane Ich (= »transscendentale Einheit der Apperzeption«) sei nach ihm mit ursprünglichen, apriorischen Funktionen (Raum, Zeit, Kategorien) ausgestattet, durch welche das empirische Material bearbeitet und umgeformt wird. Diese beiden Gebrauchsweisen des Ausdruckes vereinigt die Verwendung des Terminus bei Herbart in sofern in sich, als Apperzeption bei ihm eine Doppelfunktion bezeichnet: a) die Verknüpfung einer Vorstellung mit dem Selbstbewufstsein (= formelle Aneignung); b) den damit verbundenen Umformungsprozefs der neuen Vorstellung durch die älteren Vorstellungsgruppen (= materielle Aneignung). Die Herbartianer, bes. Steinthal und Lazarus, schieden erst diese beiden bei Herbart selbst noch nicht genügend getrennten Funktionen. Für die erstere wurde der Ausdruck »innere Wahrnehmung« geläufig. »Apperzeption« dagegen bedeutet ihnen nur jene zweite Funktion: d. h. die Aufnahme einer neuen Vorstellung in den schon vorhandenen Vorstellungskreis und die damit verbundene Reaktion dieses älteren Seeleninhalts auf die neue Anregung. Diese Reaktion besteht zumeist in einer assimilierenden Umformung, in einer chemischen Veränderung des Neuen durch das Alte, kann aber auch gelegentlich in einer Umgestaltung des Alten selbst durch das Neue bestehen. Bei diesen Prozessen kommt das Bewufstsein zunächst gar nicht in Frage, da dieselben sich vielfach auch unbewufst abspielen. Die ausschliefsliche Verwendung des Terminus Apperzeption für diese Prozesse hatte schon beinahe allgemeine Verwendung gefunden, als Wundt dem Terminus wiederum seine alte Leibnizsche Bedeutung wiedergab und zugleich den Ausdruck erweiterte, teilweise im Anschlufs an die Herbartsche Verwendung desselben: 1. während ihm Perzeption Eintritt einer Vorstellung in das Blickfeld des Bewufstseins ist, ist ihm dagegen Apperzeption Erhebung einer Vorstellung in den Blickpunkt des Bewufstseins, und diese beruhe auf einer Thätigkeit des Willens; und damit seien nun 2. verschiedene Prozesse der Verbindung jener in den Blickpunkt eingetretenen Vorstellung mit den übrigen Vorstellungen verknüpft; Wundt bezeichnet diese Prozesse im Unterschied von den blofs »associativen« als »apperzeptive«, und bei letzteren sei wiederum der Einflufs des Willens ausschlaggebend. Diese Wundtschen »apperzeptiven« Prozesse decken sich nun sachlich teilweise mit jenen »Apperzeptionsprozessen« der Herbartianer: nämlich eben mit den bewufsten; die unbewufsten »Apperzeptionsprozesse« der Herbartianer dagegen behandle Wundt teils unter dem Namen der »assoziativen« Verbindungen, teils lasse er sie bei Seite. — Bis hierher sei somit der Unterschied zwischen Wundt und den Herbartianern ein blofs terminologischer; es sei jedoch nicht zu verkennen, dafs die Terminologie der Herbartianer in diesem Falle den Vorzug verdiene; es sei zweckmäfsiger, den Prozefs der Aufnahme einer Vorstellung in den Mittelpunkt des Bewufstseins mit einem eigenen Terminus, etwa = »innere Wahrnehmung« zu bezeichnen, und loszulösen von den etwa damit verknüpften Verbindungsprozessen jener Vorstellung mit den älteren Vorstellungen, weil diese Verbindungen eine von der Aufnahme ins Bewufstsein als solcher sehr wohl

zu unterscheidende besondere Gattung von seelischen Vorgängen darstellen, nicht notwendig mit dem Bewufstsein verknüpft seien, und sich im Gegenteil vielfach ohne Bewufstsein vollziehen; der Ausdruck »Apperzeption« für diese Verbindungsprozesse, ganz abgesehen davon, ob sie sich mit oder ohne Bewufstsein vollziehen, sei ein ganz geeigneter.

Sei somit die Differenz bis hierher eine blofse terminologische, so werde dieselbe allerdings zu einer sachlichen durch die Aufstellung Wundts, bei jenen bewufsten »apperzeptiven« Verbindungen der Vorstellungen spiele der spontane Wille eine entscheidende Rolle, während nach den Herbartianern jene Verbindungen durch die Kraft der Vorstellungen selbst als solcher sich vollziehen. Diese Differenz sei nun allerdings eine sehr tiefgehende und betreffe die letzten prinzipiellen Fragen der Psychologie. Hierzu sei in der Kürze nur zu bemerken, dafs zwar Wundt den »Willen« vielleicht zu sehr verselbständige, dafs aber Wundt insofern ganz mit der neueren wissenschaftlichen Psychologie in Deutschland und England sich in Übereinstimmung befinde, als man die Vorstellungen nicht mehr wie Herbart als die alleinigen Elemente des Seelenlebens betrachte; man sehe vielmehr die Triebe und Gefühle als gleich ursprünglich an, und sei der Ansicht, dafs es eben sowenig Trieb- oder Willensprozesse, sowie Gefühle gebe, ohne Vorstellungen, als Vorstellungsprozesse ohne begleitende Trieb- oder Willenserscheinungen und Gefühle. Es sei somit dies nicht zurückzuweisen, dafs bei den Apperzeptionsprozessen (im Herbartschen Sinne), so wohl bei den bewufsten als bei den unbewufsten der »Wille« oder »Trieb« eine bedeutsame Rolle spiele; die Lehre vom »Interesse«, sowie die Lehre von der Aufmerksamkeit, auch der sog. unwillkürlichen, werde dadurch sehr nahe berührt. Dieser sachliche Unterschied sei jedoch, wenn er auch theoretisch tief gehe, doch praktisch nicht so grofs, als es den Anschein habe; denn auch bei den Herbartianern vollziehen sich ja die Apperzeptionsprozesse immer unter dem Einflufs früherer Vorstellungen, welche sich zu Triebkräften und Willenselementen umgebildet haben, wie eben die Lehre vom Interesse zeige. Für diese Lehre, wie für viele andere Punkte sei die Wundtsche Psychologie von grofsem Werte; es sei zu hoffen, dafs die Pädagogik auch aus dieser psychologischen Richtung noch vielen Gewinn ziehen werde, und das Studium der Wundtschen »Physiologischen Psychologie« sei daher jedem Pädagogen anzuraten.

Berichterstatter machte auf die Bedeutung des Gehörten für die Pädagogik aufmerksam, da einzelne Gegner der Herbart-Zillerschen Didaktik aus dem Wundtschen Apperzeptionsbegriff die Notwendigkeit einer Berichtigung unserer Theorie des Lernprozesses, der sog. formalen Stufen, folgern wollen. Sie behaupten z. B., »dafs die Apperzeptions-Theorie Herbarts erwiesenermafsen an verschiedenen gar nicht leicht wiegenden Mängeln« leide und dafs namentlich die »Vorbereitung« durch eine »andere Begründung des Apperzeptionsprozesses im Sinne Wundts a. A. gewinnen« würde. Sie verweisen dabei u. a. auf die von Prof. Vaihinger (der sich selbst nicht zu den Herbartianern rechnet) soeben scharf abgefertigte Ar-

beit von Otto Staude (»die Arbeit sei ein glänzendes Produkt der Verwirrung«, wurde gesagt).*)

Herr Rektor Dr. Wohlrabe-Halle zog einige Folgerungen für die Schulpraxis und führte u. a. aus, dafs die Märchendichtung — abgesehen von ihrem positiven Werte für die frühe Bildung der sittlichen Einsicht im Kinde — als ein für das erste Kindesalter besonders geeigneter Apperzeptionsstoff zu gelten hat, weil das Kind überhaupt am empfänglichsten sein mufs für die Erzeugnisse eines Zeitalters, welches man gerade wegen der Übereinstimmung seines Geisteszustandes mit der Gemütsbeschaffenheit des Kindes das »Kindesalter der Menschheit« (Ziller) nennt.

In der sich anschliefsenden geschäftlichen Sitzung wurden die von Herrn Prof. Rein vorgelegten »Bestimmungen, die Zusammenkunft der Zweigvereine Altenburg, Halle, Jena und Leipzig betreffend« beraten und mit kleinen Veränderungen einstimmig angenommen.**)

Diese Bestimmungen lauten:

1. Die Zusammenkunft findet jährlich einmal statt, und zwar im Herbste.
2. Ort und Zeit wird durch die vorhergehende Versammlung oder durch Abstimmung mittels Rundschreibens festgesetzt.
3. Den Vorsitz führen die Bevollmächtigten der Zweigvereine, die letzteren abwechselnd nach alphabetischer Ordnung.
4. Vorträge, Referate u. s. w. sind bei dem jedesmaligen Vorort, bez. bei dem Bevollmächtigten desselben anzumelden.
5. Der Vorort, bez. der Bevollmächtigte, hat vier Wochen vor der Versammlung ein Rundschreiben an die drei andern Zweigvereine zu erlassen unter Angabe der angemeldeten Vorträge, der Zeit, des Versammlungsortes etc.
6. Über die Reihenfolge der angemeldeten Vorträge stimmt die Versammlung beim Eintritt in die Tagesordnung ab.
7. Einfache Majorität giebt bei allen Abstimmungen den Ausschlag. Bei Stimmengleichheit entscheidet der Vorsitzende.

Der dritte Punkt der Tagesordnung, ein Vortrag von Herrn Teupser-Leipzig über »das Rechnen auf der Robinsonstufe« mufste in Hinsicht auf die vorgerückte Zeit vertagt werden. Der Sitzung wohnten zahlreiche Gäste, Lehrer und Rektoren der Weifsenfelser Stadtschulen, vom Lehrerseminar und der Taubstummenanstalt daselbst, Geistliche u. A. bei. Die nächste Versammlung wird im Herbst 1888 in Altenburg stattfinden.

H., November 1887.

---

*) Einem dieser Gegner — Rifsmann i. d. »Schles. Schulzeitung« 1887, Nr. 26 — ist dabei das Mifsgeschick geschehen, dafs er Dr. Richard Staude in Eisenach (Herausgeber der »Präparationen etc.«) mit Dr. Otto Staude (jetzt Professor in Dorpat) verwechselt hat, wenn er sagt: »Seitdem (1883) ist freilich Staude zum Vollblut-Herbartianer bekehrt worden.« Wundts Zeitschrift führt übrigens den Titel »Philosophische Studien« (nicht »physiologische« St.); der Band mit O. Staudes Arbeit erschien nicht 1883, sondern 1882.

**) Möchten doch auch in anderen Teilen unseres Reichs solche Verbindungen sich organisieren. D. R.

4. Zur Schulaufsichtsfrage.

In Heft I und II vom vorig. Jahre ist unter der Überschrift »Zur Schulverfassungsfrage« nachzuweisen versucht worden, dafs eine mangel- oder lückenhafte Organisation des Erziehungswesens Mängel in der Erziehung und Lücken in der Vervollkommnung der Erziehungstechnik zur Folge haben mufs. Wir haben damit eine teilweise Erklärung für die Thatsache gefunden, dafs die von den Herbartianern erstrebten Reformen in den Schulen der verschiedenen deutschen Staaten eine höchst ungleichartige Beachtung finden. Denn wo die Organisation des Unterrichtswesens allen berechtigten Interessen der bei der Jugenderziehung beteiligten Lebensgemeinschaften gerecht wird, wo sie zur Mitarbeit an der Förderung des Erziehungswesens jeden aufruft, der dazu befähigt ist, um ihn durch solche Mitwirkung immer mehr dafür zu befähigen und zu interessieren; wo man nicht blofs eine Schulaufsicht kennt, sondern sie vielmehr durch eine echte Schulpflege überflüssig zu machen sucht: da wird man alle ernsten Reformbestrebungen prüfen und das Wertvolle davon sich aneignen und es verwenden; da werden auch die Lehren der Herbartschen Schule, so weit sie es verdienen, Eingang finden. Wo aber die Schulverfassung nicht einmal allen denen, welche gerne den pädagogischen Fortschritt mitmachen möchten, eine genügende Freiheit dafür gewährleistet; wo man nur eine Aufsicht und noch dazu eine für die Pädagogik und den Lehrerstand fremde Aufsicht kennt, eine Aufsicht, die oft nicht einmal mit der schon von Comenius und Pestalozzi hergebrachten Pädagogik und mit der landläufigsten Unterrichtstechnik genügend vertraut ist, und wo diese Aufsicht geradezu zu einer geistigen Bevormundung der Lehrer sich steigert: da ist es natürlich, wenn auch die Lehrerschaft allmählich in einen gewissen pädagogischen Konservativismus versinkt und sich deshalb ebenfalls von jenen Reformvorschlägen fernhält, so emsig sie auch sonst bestrebt sein mag, jede Unebenheit der ausgefahrenen Gleise der »klassischen Bahnen«, wie Dittes sie nennt, in der »erprobten, altbewährten« Schulpraxis zu beseitigen.

Wie es in Preufsen — und in mehreren anderen Staaten ist es ebenso — um diese Selbständigkeit und Freiheit in der Schule bestellt ist, ist bekannt genug. Geistliche, die durch ein blofses sechswöchentliches Hospitieren an einem Volksschullehrerseminar sich die Schulaufsichtsbefähigung erwerben können, sind in allen pädagogischen Fragen die »natürlichen Autoritäten« in den unteren Instanzen, und in den höheren bestimmen ebenfalls fast überall nur Theologen. Dafs manche von ihnen tüchtige Pädagogen geworden sind, braucht nicht bestritten zu werden.

Wie sie aber nicht selten sich im Amte erst den pädagogischen Verstand erwerben mufsten, darüber finden wir ein offenes Bekenntnis von Pastor em. Dr. Weber in seiner Schrift: »Die deutsche Schule in ihren versehiedenen Formen und Abstufungen und ihre Stellung zur christlichen Kirche.« (67. Heft der »Zeitfragen des christlichen Volkslebens«.) Als er 1856 als Direktor in das neugegründete und in jeder Beziehung reichlich ausgestattete Seminargebäude einzog (so erzählt er S. 72), »gab es noch

vieles zu überwinden, ehe die Anstalt eröffnet werden konnte. Zunächst mufste der zukünftige Direktor erst Schüler werden, ehe er das Katheder betreten konnte. War derselbe auch im Gymnasialfache nicht unerfahren, so fehlte ihm doch ein tieferer Einblick in die Aufgaben eines Seminars. Er verweilte deshalb einige Zeit in Waldenburg und Droyfsig, um wenigstens das Abc seminaristischer Pädagogik zu lernen.«

Sehr hart urteilt ein anderer Geistlicher, der gleich Weber der streng kirchlichen Richtung angehört, über diese Zustände, insbesondere über Stiehl und seine Schule: »Um nicht in Erbitterung zu geraten, werfe ich einen Schleier über die ganze Schulpraxis der Reaktionszeit, besonders auf die Wirksamkeit Stiehls und seiner zum Teil jetzt noch im Amte befindlichen Genossen. Nur das mufs von gläubigen Christen, Pastoren und Politikern herzlich und um des Glaubens willen verlangt werden, dafs sie die Regulativperiode nicht als die christliche verteidigen. Stiehl hat keinen einzigen originalen Schulgedanken gefafst; das Gute, was er in den Regulativen gesetzlich fixierte, hat er von andern genommen, er selbst hatte kein eigentliches Pathos für die Schule, wie er auch selbst nie mit Lust unterrichtet hat. Er selbst war gar nicht sehr für Bildung, obgleich er an der Spitze der Volksschulverwaltung stand; denn er las aufser den Akten kaum ein wissenschaftliches Werk; wie hätte er daher auch seine Untergebenen für geistige Arbeit begeistern können? Sein Wort, dafs die Lehrer mit »freudigem Zittern« (Ps. 2, 11) ihr Amt ausüben sollten, konnte nur erbittern, weil der, welcher es sprach, gar kein Recht hatte, so zu sprechen. — Falk hat gar nicht so Unrecht, wenn er in den Mafslosigkeiten der Lehrerversammlungen auch eine Frucht des Stiehlschen Einflusses sah; denn auf regulativischen Seminarien waren jene Wortführer allerdings gebildet worden. Wo der wissenschaftliche Sinn und der Idealismus fehlen, wird höchstens eine Drilltüchtigkeit erzielt, welche dann die Begabteren, sobald ihnen die Ketten gelöst sind, mit Geschick gegen ihre Tyrannen verwerten.« (Zahn, die natürliche Moral christlich beurteilt und angewandt auf die Gegenwart in Kirche, Schule und innerer Mission. Gotha 1881, S. 214 f.)

Und ein dritter Geistlicher bekennt in einem Artikel des »Ev. Schulblattes« 1885, Nr. 7 u. 8) überschrieben: »Ein Wort zum Recht und zum Frieden in der Schulaufsichtsfrage«: »Mir erscheint das zweifellos, dafs die Vorbildung, welche wir Theologen auf der Universität empfangen, in der Regel nicht einmal für die pädagogische Seite unsrer pfarramtlichen Aufgabe als wirklich ausreichend anerkannt werden darf.«

Dafs darum in den von Geistlichen geleiteten amtlichen Konferenzen keine besondere Pflege Herbartscher Ideen zu erwarten ist und warum denselben in den von ihnen beaufsichtigten Schulen der Eingang vielfach versperrt wird, liegt nahe. Thatsächlich ist uns nach allem, was darüber berichtet wird, nicht bekannt geworden, dafs die Herbartschen pädagogischen Grundsätze hier irgendwelche Berücksichtigung gefunden haben, von einigen rühmlichen Ausnahmen abgesehen. Wo die Herbartsche Pädagogik noch keine Macht bildet, schweigt man sie tot. Mufs aber

mit ihr gerechnet werden, so bietet die Klosternausnitzer Konferenz der Altenburger Geistlichen ein Beispiel, wie mit ihr abgerechnet wird. (Dr. K. Just, Die Herbart-Zillersche Pädagogik auf der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz. Eine Widerlegung. Altenburg 1887.) Auch für die nächste Zukunft darf von diesen Konferenzen nicht viel für die Sache erwartet werden. Die Reformgedanken der Herbartschen Schule sind pädagogische und keine theologischen Ideen. Für den Theologen liegt darum wenig Veranlassung vor, sich mit denselben zu befassen. Nun ist aber in letzter Zeit, gerade unter von Gofslers Regiment, der sonst in vieler Beziehung der Schulfrage seine Aufmerksamkeit und auch seine Sympathie zugewandt hat, wieder das Bestreben zutage getreten, die Volksschullehrer abermals um ein Bedeutendes fester an diese ihre »natürlichen Autoritäten« zu knüpfen, das Bestreben, den Volksschullehrerstand wie den Unteroffizierstand kastenartig einzupferchen, damit er in keinem Punkte über die ihm von den Geistlichen vorzuzeichnende Linie hinausdenke und -strebe. So sind beispielsweise in einem Regierungsbezirk neben den amtlichen Seminarkonferenzen und den bestehenden amtlichen Lokalkonferenzen noch amtliche Bezirks- und Kreiskonferenzen unter geistlicher Leitung verordnet worden. Die hier zu haltenden, vom geistlichen Inspektor zu bestimmenden Vorträge der Lehrer sind nebst dem Protokoll der Königlichen Regierung zur Prüfung und — Censierung (!) einzusenden, während die Geistlichen sich die Themata zu ihren Vorträgen frei wählen können und auch nicht verpflichtet sind, das Manuskript der Behörde vorzulegen. Wir leugnen nicht, dafs die Behörde so ein ausgezeichnetes Mittel erdacht hat, die Ansichten der Lehrer über einen Gegenstand zu erfahren. Weil jedoch den Geistlichen nach wie vor in diesen Konferenzen die volle Redefreiheit ohne jene Censur gestattet ist, so ist es begreiflich, wie diese Einrichtung heimliche Erbitterung unter den Lehrern erzeugen kann, wovon zu befürchten steht, dafs sie dereinst, namentlich, wenn einmal der politische Wind umschlagen sollte, sich in einer für Kirche wie Schule schädlichen Weise entladen, dafs sie die bald sorgfältig verborgen gehaltene und bald öffentlich zur Schau getragene, durch die hergebrachte Schulaufsicht besonders genährte Feindschaft vieler Lehrer gegen Geistlichkeit und Kirche nur noch vermehren wird. Hinzu kommt nun noch, um das Mafs des inneren Grolles voll zu machen, dafs den Lehrern die Einreichung von Kollektiveingaben so gut wie untersagt worden ist, und dafs ihnen verboten worden ist, ohne Genehmigung der Regierung irgend etwas über Schulzustände zu veröffentlichen.

Auch vom pädagogischen Standpunkte aus haben wir diese Bestrebungen als Hemmschuhe für eine freie, lebendige Zug- und Wachstumskraft in mehr als einer Hinsicht tief zu beklagen. Wo Verstimmung herrscht, da weicht zunächst die Begeisterung, da zieht man leicht das süfse Nichtsthun, das ja keinen Anstofs erregt, dem regen Vorwärtsstreben vor. Sodann bedarf dies Vorwärtsstreben, dies Wachsen in der pädagogischen Erkenntnis, der Pflege; dieselbe nützt aber nur, wenn sie als Wohlthat empfunden wird, wenn der Gepflegte volles Vertrauen dem Pflegenden ent-

gegenträgt. Jene Weise erweckt jedoch Mifstrauen, welches, wenn jene Einrichtung auch wirklich eine pflegende sein soll, sie leicht als einen lästigen Zwang empfinden läfst. Endlich liegt in der Form der Amtlichkeit, wenn sie von dem Scheine, als Zweck statt Förderung Überwachung zu haben, sich nicht frei erhält, etwas Starres, Konservatives, am Alten Klebendes. Gegen die Umgestaltung des Unterrichts, ja des ganzen Schulwesens nach den Grundforderungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik wird sie darum noch wohl auf lange Zeit einen schwer zu überwindenden Damm bilden.

Zum Glück soll aber dieser amtliche Fortbildungszwang in der verkirchlichten und verstaatlichten Schulkunde manchen Lehrer aus dem Schlafe gerüttelt und ihn plötzlich zum Bewufstsein gebracht haben, welches hohe Gut der Lehrerstand und die Schule in dem freien Konferenzleben besitzt.*) Die freien Konferenzen sind es darum auch, in welchen die Fragen der Herbartschen Pädagogik vielerorts eine Pflegestätte finden. Aus den veröffentlichten Berichten über ihre Verhandlungen ist ja aus allen Schulzeitungen zu ersehen, einen wie befruchtenden Einflufs diese Fragen auf das Schulleben schon geübt haben. Nach den Jahresberichten einzelner Vereine ohne besondere pädagogische Färbung sind dieselben sogar überwiegend gewesen. Ja stellenweise müssen unsere Reformbestrebungen geradezu Begeisterung hervorgerufen haben. So ist mir von im Amte längst ergrauten Lehrern, die sich in ihrem Leben nie mit Psychologie beschäftigt haben, erzählt worden, dass sie, zunächst durch Konferenzarbeiten jüngerer Amtsgenossen angeregt, mit Hilfe von Dörpfelds »Denken und Gedächtnis« und ähnlicher, ich möchte sagen, nach den Formalstufen bearbeiteter pädagogisch-psychologischer Schriften sich noch in die Herbartsche Psychologie und Pädagogik hineinzuarbeiten sich bemühen, und dafs sie noch am Abend ihres Schullebens anfangen, ihren Unterricht auf Grund solcher Studien zu verbessern.

Wenn sich nun aber so eine allmähliche Reform in den Gedankenkreisen der Schularbeiter und in ihrer Unterrichtspraxis vollzieht, so weit dem Einzelnen hier noch freie Hand gelassen ist, so werden schliefslich die geistlichen Inspektoren und theologischen Schulräte nicht umhin können, sich mit diesen Reformen vertraut zu machen und auszusöhnen. Im anderen Falle dürfte der innere Zwiespalt zwischen den Beaufsichtigten und den Aufsehern und damit auch zwischen Schulamt und Pfarramt sich derart vergröfsern, dafs bei einem Umschlage der politischen Windrichtung nicht blofs

---

*) Am 15. Oktober v. J. hat Seminardirektor Mahraun aus Hamburg im Bremischen Lehrervereine einen Vortrag gehalten über: Ideal und Wirklichkeit in der Volksschule in der Vergangenheit und Gegenwart«, bei welcher Gelegenheit er in den wärmsten Worten die Bedeutung der freien Lehrervereine hervorgehoben hat. Um die freien Vereinigungen anderer Berufskreise, der Geistlichen, der Juristen, der Aerzte u. s. w., kümmere sich keine Regierung, nur die Volksschullehrer suche man daran zu hindern. Dafs aber die Ideale eines Comenius, eines Rochow, eines Pestalozzi u. A. blofse Ideale geblieben seien, läge gröfstenteils daran, dafs die Schule reformiert werden sollte ohne einen eigentlichen und gesunden Schulstand. Was verwirklicht worden, sei gröfstenteils von den freien Konferenzen ausgegangen.

eine äufsere Trennung der Schule von Kirche, sondern eine vollständige Absonderung der ersten von der letzten auf dem Wege der Gesetzgebung um so leichter vollzogen und damit ein Zustand im Schulwesen geschaffen werden dürfte, wie ihn in bedauernswerter Weise unsere drei westlichen Nachbarstaaten aufweisen. Von dieser Furcht beseelt und so mehr »der Not gehorchend, als dem freien Triebe«, drängen darum auch endlich Geistliche selber, wie Pfarrer Zillessen (Nochmals die Schulaufsichtsfrage. Gütersloh 1886.), auf eine Verständigung über diesen wunden Punkt im Kirchen- und Schulwesen, weil jetzt, wie er zu verstehen giebt, für die Kirche wenigstens noch etwas zu retten ist.

Bislang konnte man, sogar in Lehrerkreisen und in liberalen Lehrerzeitungen, hin und wieder noch reden hören von den Gespenstern der »Märchen« im ersten und des »Robinson« im zweiten Schuljahre, wodurch die bösen Herbartianer den biblischen Geschichten »Dolchstöfse« versetzen. Hoffentlich ist aber die Zeit nicht mehr fern, wo selbst die orthodoxesten Geistlichen einsehen werden, dafs trotz der Märchen und trotz des Robinson — oder vielleicht gar deswegen? — der erziehende Unterricht der Herbartianer die Vertiefung der religiösen und sittlichen Bildung nicht blofs bezweckt, sondern sie auch erreicht, während der noch an verschiedenen Orten von den Geistlichen sorgfältig gepflegte religiöse Memoriermaterialismus statt des nachhaltigen religiösen Interesses religiöse Gedankenlosigkeit und religiöse Gleichgültigkeit zur Folge hat. Ja, »es wird«, um mit Zahn (a. a. O. S. 116) zu reden, noch »viel Geduld und Liebe kosten, den Schaden, welchen die Regulativperiode (gerade auch in dieser Beziehung) der Schule und besonders auch der Frömmigkeit (und dem kirchlichen Sinn) in der Lehrerwelt geschlagen hat, zu überwinden.«

Wir glauben nicht mit Unrecht behaupten zu dürfen, dafs gerade die Herbartsche Pädagogik in hohem Grade geeignet ist, diesen Schaden auszugleichen und jenen Zwiespalt zwischen Kirche und Schule auszusöhnen. Herrscht doch bereits unter den Geistlichen und Lehrern, welche dieser Richtung angehören, eine grofse Übereinstimmung, auch in der Schulaufsichtsfrage. Wenigstens hat von seiten der Lehrerschaft wohl keiner das kirchliche Interesse in diesem Kampfe um die Schule wärmer verfochten als der Herbartianer F. W. Dörpfeld, für dessen Schulverfassungsschriften stets, wo es sich um das Verhältnis der Schule zur Kirche handelte, der Grundsatz leitend gewesen ist: »Wenn irgend ein Anspruch des Schulamtes die kirchlichen Interessen nachweisbar schädigt oder auch nur gefährdet, so sei angenommen, dafs er verkehrt oder mit einem Fehler behaftet ist; er mufs dann aufgegeben oder so modifiziert werden, bis er mit den kirchlichen Interessen stimmt.« Auch stimmen unseres Wissens die grofse Mehrzahl aller Herbartianer seinen Reformvorschlägen zu. Und von seiten der Geistlichkeit hat wohl keiner der Schule mehr Zugeständnisse in demselben Streite gemacht, als der Zillerianer Rolle, früher Oberlehrer am Leipziger Universitätsseminar, dann Pfarrer und Schuldirektor in Gablonz in Böhmen, seit 1881 Pfarrer in Hoheneiche bei Saalfeld. In seinem Streitschriftchen: »Die Ortsschulenaufsicht«

(Saalfeld. Niese.), das sich gegen die 15. allg. Sachsen-Meiningsche Lehrerversammlung in Pöfsneck am 1. Aug. 1883 richtet, sagt er S. 10: »Der Vorsitz (im Schulvorstande) würde nach einer solchen Organisation (2 bis 3 Vertreter der Familien, der Lehrer, der Pfarrer und der Schultheifs) dem Leiter der Schule, dem Lehrer, gebühren. Das wäre das Einfachste und Naturgemäfse und entspräche auch der Selbständigkeit und Mündigkeit der Schule und würde auch mancherlei Verwickelungen ersparen, die nicht ausbleiben können, wenn einer, wie der Pfarrer oder Schultheifs, die schon anderweitig das Haupt eines wichtigen ethischen Gesellschaftskreises bilden, der in manchen Dingen mit dem Schulwesen konkurriert, zugleich auch Vorsitzender des Schulvorstandes ist. Der Pfarrer ist Vorsitzender im Kirchenvorstande und in der Kirchengemeindeversammlung, der Schultheifs im Gemeindeausschufs und in der Gemeindeversammlung, der Lehrer sei Vorsitzender im Schulvorstande und in Schulversammlungen. Auf diese Weise würde dann auch dem müfsigen und unfruchtbaren Streite um die Herrschaft über die Schule die Spitze abgebrochen, wenigstens der Friede und die Gleichberechtigung äufserlich angedeutet. 1. Kor. 12, 5.

Keiner sei gleich dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten.
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich. (Schiller.)«

Bekanntlich war es Herr Pfarrer Senckel in Hohenwalde bei Müllrose, der seinerzeit die Geistlichen für »geborene Schulinspektoren« erklärte. Im 1. Heft des achten Berichts des deutschen Vereins für Jugendsparkassen enthüllt er uns das Geheimnis und beichtet uns, warum gewisse Geistliche die »Last der herkömmlichen Schulinspektion«, welche die Lehrer und die Schule noch weit schwerer drückt, als sie, sich nicht abnehmen lassen wollen. Das geschieht namentlich in dem ersten, aus der »Kirchlichen Monatsschrift« von Pfeiffer und Jung abgedruckten Artikel: »Sozialpädagogische Mitarbeit der Kirche«, während ein zweiter uns zeigt, von welchem höchst einseitigen Standpunkte aus, ein solch geborner Schulinspektor unter der »Überschrift: »Die „wissenschaftliche Pädagogik“, die J. F. Herbartsche Philosophie bezw. Pädagogik und die sozialpädagogischen Bestrebungen, speziell die Schulsparkasse« unsere Bestrebungen zu beurteilen und durch allgemeine, noch dazu von »Schütze, Kehr, Dittes, ja auch Stoy« erborgten Anschuldigungen zu verurteilen wagt.

»Uns gilt der Satz«, so lesen wir auf S. 13 im erstgenannten Artikel, »dafs die natürliche Form der Kindersparkasse die Schulsparkasse ist und bleibt. Sie allein gewährt Bürgschaft, dafs die Kinder beim Geldsparen auch auf richtige sittliche Wege geführt werden. Wird doch neben dem Lehrer auch der Pastor zuweilen, gelegentlich auch einmal im Konfirmanden-Unterricht ein gutes Wort darüber reden.«

Nach S. 6 und 7 haben darum auch »die Königlich Preufs. Bezirksregierungen von Gumbinnen, Posen, Breslau, Liegnitz, Schleswig, Stettin,

Arnsberg der Schulsparkasse fördersame Zirkular-Verordnungen erlassen, bezw. Einrichtungen getroffen.« Gegenüber der »sich „wissenschaftlich" nennenden pädagogischen Richtung (Herbart-Ziller), die nach den letztjährigen Verhandlungen nur noch wenig in Betracht kommen kann«, hat »die echt evangelische Pädagogik, deren Vertreter doch ohne Zweifel in den obengenannten preufs. Schulregierungsbehörden den Ausschlag geben, die Bedeutsamkeit der sozial-pädagogischen Bestrebungen längst begriffen und sucht sie, so weit thunlich bezw. richtig, zu fördern.« (S. 13.)

Der Herr Pfarrer scheint also an der Stellung einer Regierung zur Schulsparkassenfrage auf die Konfession ihrer Pädagogik Schlüsse zu ziehen und die Herbart-Zillersche Pädagogik für eine katholische (als Gegensatz zur evangelischen) zu halten. Doch nein, auf S. 12 ist es die »Pestalozzisch-christliche Pädagogik«, welche im Gegensatz zu der unsrigen (jüdischen oder türkischen?) den höchst einseitigen sozial-pädagogischen Sport des Herrn Pfarrers gutheifsen soll, die Pestalozzische Pädagogik, die vor nicht sehr langer Zeit in gewissen Kreisen ebenfalls als nicht-»christlich« galt und die unsers Wissens die Erlösung der darbenden Menschheit von der Familie aus in Angriff nehmen will, von der Familie aus, die nach allem natürlichen Recht einzig und allein über Geld und Gut der unmündigen Kinder zu verfügen hat.

»Es ist allen Gegnern der Schulsparkasse, und ihrer sind Legion, bisher nicht gelungen und kann ihnen nicht gelingen, deren Schädlichkeit, sofern die Einrichtung wohl getroffen und verwaltet wird, zu beweisen; denn dafs die Erziehung zu einer Tugend den Zöglingen oder gar deren Erziehern zum Verderben gereiche, ist ein nonsens.« (S. 14.) Als wenn je ein Gegner solchen »nonsens« behauptet hätte!

»Aus der Sache selbst«, fährt er dann fort, »kann keine Gefahr drohen, höchstens aus deren falscher Behandlung. Dagegen aber mufs die pädagogische Ausrüstung der Lehrer und die Mitleitung des Schulwesens durch Geistliche schützen. So fordert die Neuerung allerdings — und das spricht auch für sie (!) — die Aufrechterhaltung der Verbindung von Kirche und Schule.«

Wir wünschen auch eine »Verbindung von Kirche und Schule«, noch dazu eine viel innigere, als die hier gewünschte und hergebrachte. (Vgl. Barth, Reform der Gesellschaft. Dörpfeld, Freie Schulgemeinde, Grundgebrechen und Leidensgeschichte.) Wir verlangen sogar in erster Linie eine solche Verbindung zur Lösung der »sozial-pädagogischen« Aufgabe der Gegenwart, und wir wissen, dafs eine grofse Anzahl hervorragender Geistlichen mit uns bestrebt ist, eine solche Verbindung herbeizuführen. Allein, wenn die »Kirchliche Monatsschrift« und der Herr Pfarrer Senckel keine andere »sozial-pädagogische Mitarbeit der Kirche« kennt, als die Lehrer durch die Geistlichen auch noch in der Schulsparkassenangelegenheit bevormunden zu lassen und wenn diese Bevormundung, dieser »geistliche Schutz gegen falsche Behandlung« eines höchst einseitigen sozial-pädagogischen Sports, für die Verbindung spricht, so begreifen wir diejenigen Lehrer, welche die Losung ausgeben: »Los von der Kirche unter jeder Bedingung!«

Während nun aber die Herren Geistlichen die Schule mit einem solchen Mittel beglücken sollen, verkündet der Verfasser mit Emphase: »Die Kirche verlangt mit grofsem Recht Selbständigkeit, Mündigkeit auf ihrem eigenen Lebensgebiete. Sie ist der Abhängigkeit von politischen Faktoren müde, fühlt sich in ihrer hohen Würde als Gestalt und Macht des Reiches Gottes auf Erden.« Und das wird in demselben Atem verlangt, in welchem die Selbständigkeit und Mündigkeit der Schule auf ihrem eigenen Lebensgebiete in einer so eigenartigen, wenn auch im Grunde mehr lächerlichen Weise verneint wird! Wenn im übrigen aber die »Kirchliche Monatsschrift« in dem ganzen Artikel zu erkennen giebt, dafs sie in erster Linie nur durch Mitleitung der Schulsparkassen seitens der Geistlichen »ihre Liebesarme und deren Thätigkeit in alle Gebiete des Volkslebens zu erstrecken« weifs, dafs sie nur dadurch an der sozial-pädagogischen Aufgabe mitzuarbeiten versteht, so dürfte Barth (Reform der Gesellschaft) eher Recht haben, wenn er behauptet, dafs die Ohnmacht der Kirche, namentlich auf sozialem Gebiete, offenkundig sei, was der Verfasser indirekt auch selber, mit schelem Blick auf die Lehrer, zugesteht, wenn er (S. 15) fortfährt: »Eine Liebe ist der andern wert. Verlangen wir freiwillige Liebe als Grundlage des äufsern Bestehens der Kirche, so müssen wir auch in ständigen Einrichtungen auf äufserem Gebiet willig sein, mit und nach unsern Kräften zu wirken. Die altherkömmliche Schulinspektion ist ja ein solches Gebiet; dasselbe mit seinem Schulzwang und vielen Opfern wird aber nur als Last empfunden, nicht als Wohlthat. Erleichtert die Schule die irdischen Sorgen, so wird sie um so lieber besucht, um so werter gehalten. Besorgt das aber der Lehrer allein, thut die Kirche, der Pfarrer nichts dazu, so — doch ich will den Satz nicht ausschreiben.« — — »Bereits thun diese Arbeit sehr viel mehr Lehrer als Pastoren.« — »Dem Verein des Referenten (Senckel?) sind ja allerdings überwiegend Geistliche beigetreten; aber doch kaum hundert, während tausende von Lehrern nicht beitraten, aber thätig in die Arbeit eintraten.«

Doch ich will meine Betrachtung über den Hemmschuh der freien Entwickelung pädagogischer Ideen auch lieber nicht zu Ende schreiben. Nur der »Kirchlichen Monatsschrift« samt Herrn Pfarrer Senckel mag noch der Dank ausgesprochen werden, dafs sie uns haben erkennen lassen, warum eigentlich die »altherkömmliche Schulinspektion« immer noch konserviert werden soll, trotzdem sie auch von den Geistlichen als »Last« empfunden wird, und trotzdem bislang noch niemand ernstlich versucht hat, sie von dem Verdachte zu reinigen, dafs sie nicht blofs eine »unzweckmäfsige«, sondern sogar eine »unmoralische« Institution sei, von einem Vorwurfe, den ihr die erdrückende Mehrzahl der deutschen Lehrer durch Zustimmung zu den bekannten sieben Thesen der Dörpfeldschen Leidensgeschichte macht.

T.

---

5. Die Herbartsche Pädagogik in Baden.

Den Anhängern des Herbartianismus in Baden, welche es wagten, die Lehre Herbarts und seiner Schule gegen phrasenhafte und unbegründete Angriffe zu verteidigen, sind mannigfache Anfeindungen und sogar Verleumdungen nicht erspart geblieben. Man weifs, dafs diese Angriffe ganz besonders auf die Personen abgesehen waren; der Sache selbst konnten sie deshalb nicht schaden. Im Gegenteil: Eine kleine Anzahl von Lehrern wurde dadurch veranlafst, den Bestrebungen der Herbartschen Schule näher zu treten, sich mit ihnen bekannt zu machen, die Eigentümlichkeiten derselben an der Quelle zu studieren und zu prüfen. Und sie bereuen nicht, es gethan zu haben. Je mehr sie sich damit beschäftigten, desto gröfser wurde das Interesse, die betretene Bahn weiter zu verfolgen. Ernstdenkende Lehrer, mit denen ich in letzter Zeit in brieflichen Verkehr getreten bin, finden in der Herbartschen Pädagogik »klare Grundsätze, welche für die Praxis von grofsem Werte sind. Sie veranlassen mich, schreibt ein Kollege, meinen Unterricht mehr zu regeln, denselben mehr planvoll zu erteilen«. — Und ein anderer: »Ich bekenne mich offen zu dem Grundsatze, den die Herbartianer so sehr in ihren Schriften betonen, dafs sachlich verwandte Gegenstände auf einander bezogen werden und sich gegenseitig unterstützen sollen. Ich gebe zu, dafs man viel zu viel zusammenhangslosen Stoff den Schülern eigentlich nur mechanisch beibringt . . . So viel an mir ist, suche ich die Grundsätze der Herbartianer in meiner Schule zu verwirklichen und in meinem Unterricht zur Geltung zu bringen. Aber ich gestehe offen, leicht ist das bei unseren Schulverhältnissen durchaus nicht. Wie vieles mufs da anders werden, wenn die Idee des erziehenden Unterrichts verwirklicht werden soll!«

Aus anderen Briefen: »Schon seit zwei Jahren bemühe ich mich, nach den Herbartschen Grundsätzen zu unterrichten. Meine Erfahrungen haben mich überzeugt, dafs diese Bestrebungen eine grofse Zukunft haben werden. Es ist unbestreitbar, dafs durch einen solchen Unterricht die geistige Thätigkeit der Schüler gehoben und selbstständige Anregung zum Weiterstreben erhält. Die Kraft des Schülers wird nicht so sehr zersplittert, der Schüler fühlt sich wohl bei der Einheit zusammenhängender Stoffe. Er nimmt nicht nur die Stoffe auf, sondern er verfolgt aus eigenem Antriebe die angeregten Gedankenfäden . . . Ich finde, dafs meine Schüler sich jetzt viel besser zusammenhängend über einen unterrichteten Gegenstand aussprechen können. Das ist nun für den Aufsatz von der gröfsten Wichtigkeit. Die Aufsätze nehmen einen ganz anderen Charakter an. Man merkt, dafs es nicht vorgesagte oder vorgeschriebene Reihen sind, welche zur Darstellung kommen, sondern Früchte der analytischen und synthetischen Übungen und Ergebnisse an Lehrstoffen aus verschiedenen Gebieten. Das freie Aussprechen der Kinder bringt Beweglichkeit in die Vorstellungen der Kinder, mit Leichtigkeit produzieren sie, wodurch manche originelle Auf-

sätze entstehen . . .« — »Ich mufs gestehen, kein Buch hat mich mehr gefesselt als die Grundlegung von Ziller. Welche grofse und bedeutende Erziehungs- und Unterrichtsfragen werden da besprochen! Welch ein Reichtum und welche Tiefe von Gedanken! Von jetzt an werde ich den Schriften dieses Mannes mein Studium widmen.« — »Von jetzt an kommen wir alle 14 Tage zusammen. Die Grundlage unserer Besprechungen bildet die allgemeine Pädagogik von Ziller. Am längsten beschäftigte uns der § 6: »Über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Erziehung.« Die Ausführungen Zillers waren uns von grofser Wichtigkeit. Der Wert, den Ziller auf die Ausbildung theoretischer Überzeugungen vor dem Eintritt in die Praxis legt, war uns neu. Gewöhnlich hängt man beim Eintritt in die Praxis das Bifschen Theorie, was man im Seminar sich aneignete, an den Nagel und verfällt, wie Z. ganz richtig sagt, auf den Takt der blofsen Routine. Bei Z. ist das umgekehrt, bei ihm werden die Erfahrungen, der rationale Takt, durch eine gründliche theoretische Bildung geadelt, wertvoll und entscheidend . . . Wir sind vollständig Ihrer Ansicht, je mehr man sich mit Z. beschäftigt, desto mehr Lust wird erregt, auf dem betr. Gebiete weiter zu arbeiten, wenn's auch nur schrittweise geschehen kann.« — »Ich habe mit der Herbartschen Pädagogik den ersten Schritt in die Praxis gethan. Wie Sie wissen, empfiehlt Herr Seminardirektor Leutz in seiner Anleitung zum Unterricht in der bibl. Geschichte als Vorkursus die Märchen. Ich unterrichte das 1. Schuljahr. Die letzte halbe Stunde meines Unterrichts benütze ich, den Kindern die Märchen nach Dr. Reins erstem Schuljahre zu erzählen und mit ihnen zu besprechen. Daran schliefse ich die Heimatskunde. Ich bin mit meinen Erfahrungen sehr zufrieden. Die Wirkung der Märchen — denn zu Hause hören sie keines — auf die Herzen der Kinder ist nicht zu leugnen. Ihre kindliche Phantasie wird in Schwung gesetzt und ich erfahre die Wahrheit des Satzes: »Beim Kinde führt durch die Phantasie der Weg zum Herzen.« Die Eltern freuen sich, wenn die Kinder daheim ihre Märchen erzählen. Welch' unterrichtlichen Wert das hat, zeigt sich in der bibl. Geschichtsstunde. Dem Kinde wird's viel leichter, eine biblische Erzählung wiederzugeben; die vorausgehende Übung an den Märchen hat seinen Sprachschatz gehoben. Und gerade das möchte ich besonders hervorheben: die Kinder werden dadurch sprachlich gewandter. Ferner: Es können vielfache Rückblicke gethan werden, weil dem Kinde etwas Einheitliches geboten worden ist. Diese und noch andere Erfahrungen befestigen in mir die Überzeugung, dafs an der Zillerschen Konzentrationsmethode mehr ist, als die Herren Gegner nur vermuten.*) Und ich habe gefunden, dafs gerade diejenigen absprechend urteilen, welche sie gar nicht kennen, geschweige in der Praxis zur Anwendung und Ausführung bringen . . .« — Ein ehemaliger Zögling des evang. Seminars in Karlsruhe schreibt: »Bezeichnend für die ganze Auffassung der wissenschaftlichen Pädagogik seitens der Gegner ist die nicht selten gehörte Be-

*) Verfasser stimmt vollständig den Erfahrungen des Kollegen bei und gedenkt später einmal einige Mitteilungen über den Unterricht nach den kulturhistorischen Stufen zu veröffentlichen.

hauptung, die Behandlung des Unterrichtes nach den formalen Stufen sei ein mechanisches Abwickeln. Wer dieses behauptet, stellt sich selbst damit ein ungünstiges Zeugnis aus; denn er sagt in Wahrheit nichts anderes als: bei mir wird der Unterricht nach den formalen Stufen schablonenmäfsig. Die äufsere Form macht die Sache nicht aus. Wer in den Geist Herbarts nicht eingedrungen ist, kommt gar leicht dahin, die Schale für den Kern zu nehmen. Wer seine Schüler sich in den Stoff hineinversenken, vertiefen läfst, wer alsdann sie befähigt, den Geist aus der Tiefe auftauchen zu lassen, um Schlüsse zu ziehen, Ideen zu entwickeln, wer zugleich die verschiedenen Interessen zu wecken versteht, der kann doch unmöglich nach der Schablone arbeiten.« — Derselbe: »Was die Neuheit der Herbartschen Gedanken anbelangt, so wird nach meinem Dafürhalten bei oberflächlicher Kritik aufser acht gelassen, dafs die Herbartschen Schriften durchaus nicht so neuen Datums sind, wie viele wähnen. Ist doch die „Allgemeine Pädagogik" schon vor über 80 Jahren (1806) erschienen! Wie mancher ursprünglich von Herbart herrührende Gedanke mag während dieser Zeit schon unter anderem Namen aufgetaucht sein! Überhaupt macht man öfters die Erfahrung, dafs, falls die Gegner die Ideen der modernen Pädagogik mit sachlichen Gründen nicht widerlegen können, sie als letztes Geschütz den Zweifel an der Neuheit ins Feld führen.« —

Aus diesen Kundgebungen kann man ersehen, dafs auch auf dem Schulherde Badens das Feuer Herbartscher Pädagogik im Stillen anfängt zu lodern, und es bedarf nur einer geschickten und taktvollen Hand, um das Feuer zur hellen Flamme anzufachen. Die Kundgebungen sind eine erfreuliche Thatsache für die tiefe Wirkung der Pädagogik Herbarts und für den Einflufs, den diese Ideen schon gewonnen oder zu gewinnen im Begriffe stehen. Sie sind nicht minder auch ein wertvolles Zeugnis für die Gediegenheit des badischen Volksschullehrerstandes, welcher nicht allein beim Ergriffensein stehen bleiben will, sondern auch die grundlegenden Gedanken zu verwirklichen und praktisch zu verwerten sucht. Und insofern kann man sagen, dafs die kleine Anzahl Herbartianer im Sinne des § 356 des Leipziger Seminarbuches handelt.

Wertvoll und bedeutungsvoll für die Zukunft des Herbartianismus in Baden ist die erfreuliche Thatsache, dafs dafür gesorgt ist, dafs das Feuer noch mehr angefacht und auch unterhalten wird, damit es nicht erlischt.

In erster Linie sorgt das ev. Seminar in Karlsruhe, unter der Leitung des Herrn Seminardirektor Leutz, für die Durchbildung junger Leute im Herbartschen Geiste. Wie die neuen pädagogischen Bestrebungen, speziell die Herbart-Zillerschen Ideen, an dieser Anstalt Aufnahme und Berücksichtigung finden, und wie die jungen Leute damit bekannt gemacht werden, hat Herr Direktor Leutz in anziehender Weise in der »Praxis der Erziehungsschule« von Dr. Karl Just (B. I, 4. Heft 1887) dargelegt.

Ein geeignetes Hilfsmittel zu bearbeiten, welches dem pädagogischen Unterrichte im Seminare zu grunde gelegt werden kann, und das zugleich geeignet ist, als Ratgeber und zur weiteren Fortbildung den jungen Lehrer in die Praxis zu begleiten, ist ein schätzbares Verdienst des Herr Direktor

Leutz. Sein »Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts« (Lang, Tauberbischofsheim), welches in den Studien (1886, 2. Heft), in der Erziehungsschule von Dr. Barth (1886, Nr. 3) und in Dörpfelds ev. Schulblatt (1885) als ein Fortschritt in der pädagogischen Litteratur bezeichnet wurde, verrät den einsichtsvollen und praktischen Schulmann. Der Wert des Buches liegt darin, dafs es mit dem Hergebrachten nicht vollständig bricht, so dafs es bei dem Unterrichte, wo derselbe nach gesetzlichen Bestimmungen geregelt ist, mit Erfolg verwendet werden kann. Insofern füllt das Werk eine Lücke in der pädagogischen Litteratur aus, weshalb es auch in anderen Seminaren zur Verwendung kommt.

Zur Verbreitung der Ideen Herbarts und seiner Schule unter den Lehrern Badens hat das Werk nicht wenig beigetragen. Wie warm vertritt der Herr Verfasser in seinen Büchern die Herbartsche Pädagogik! Mit welchem Geschick hat er sich der schwierigen Aufgabe unterzogen, in dem Buche den Herbartianismus zur Geltung zu bringen, als dies unter den gegebenen Verhältnissen zulässig ist! Mit Recht hat das bei den Besprechungen über das Werk in den angeführten Schulblättern verdiente Anerkennung gefunden.

Zur weiteren Klärung und Verbreitung der Herbartschen Pädagogik hat Herr Direktor Leutz beigetragen durch kleinere Abhandlungen, welche als Beigaben zu den Jahresberichten über das ev. Seminar erschienen sind. Zwei Abhandlungen nehmen unser volles Interesse in Anspruch: »Zur Methodik des bibl. Geschichtsunterrichtes« im 37. Jahresbericht (1883) und »Der Lehrgehalt der Geschichte Abrahams. Methodische Präparationen nach dem badischen Lehrbuch der bibl. Geschichte« im 40. Jahresbericht (1886).

Die erste Abhandlung ist eine Entgegnung auf die Ausstellungen, welche besonders von seiten der Herbartschen Schule an dem durch die Generalsynode ausgearbeiteten und in Baden eingeführten Lehrbuch der bibl. Geschichten gemacht wurden. Von allgemeinem Interesse ist die methodische Besprechung, welche Herr Direktor Leutz an seine Entgegnung, welche namentlich Herrn Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf gilt, anschliefst.

Und um welche Dinge handelt es sich in dieser Entgegnung? Nicht um Abwehr persönlicher Nörgeleien, oder um auf einen Haufen getragene Kleinigkeiten, mit denen man Staub aufwirbeln will, damit der Sache Fernstehende an skandalösen Albernheiten sich freuen können, sondern um ein Aussprechen über wichtige methodische Fragen durch sachliche Begründung. Da dreht es sich erstens um die Wichtigkeit, ob bei den bibl. Erzählungen die epische Breite gewahrt worden, aus welchem Grunde die direkte Rede der indirekten, oder umgekehrt, vorzuziehen sei; warum auf den unteren Stufen das Vorerzählen der Erzählung, auf den oberen Stufen dagegen das Lesen der Geschichte geeigneter ist; und schliefslich, weshalb die Forderung des Wiedererzählens durch die Schüler gefordert werden mufs. Zweitens handelt es sich um die Verteilung der Geschichten auf die einzelnen Schuljahre, ob diese nach konzentrischen Kreisen oder nach der Zillerschen Kulturstufenidee erfolgen soll.

Wie interessant, wenn zwei so tüchtige und bewährte, für ihren Beruf begeisterte, einem pädagogischen Gedankenkreis angehörende Schulmänner ohne Ansehen der Person ihre Überzeugungen und Erfahrungen einander entgegenhalten! Wie belehrend, wenn der eine, von der Richtigkeit seiner Sache und von der Durchführbarkeit des Konzentrationsprinzips im Zillerschen Sinne eingenommen, mit schneidigen Worten seine Überzeugung vertritt, während der andere, die sogenannten kulturhistorischen Stufen nicht völlig verwerfend, bei aller Liebe zu Ziller und seinen Grundsätzen sich auf den Boden der Wirklichkeit stellt und mit den gegebenen Verhältnissen rechnet, mit vielseitiger Erfahrung und edler Wärme ruhig und besonnen! Wie anregend und aufklärend für die Fortbildung und insbesondere für die Ausbildung und Verbesserung seiner eigenen Unterrichtspraxis sind dann die übereinstimmenden Ansichten der beiden Schulmänner in dem Kardinalpunkte der Methodik!

Herr Direktor Leutz schreibt: »Die Gegner, oder sagen wir lieber die Nichtkenner der Herbart-Zillerschen Grundsätze, sind gleich bereit entweder mit dem Vorwurfe der Künstelei und Unausführbarkeit, oder sie behaupten, an diesen neuen Ideen sei das Gute nicht neu und das Neue nicht gut, und zwar sowohl was den Grundsatz» der Dominierung eines Centrums, als was die Verknüpfung des Stoffes betrifft. Die Verknüpfung der einzelnen Lehrstoffe sei eine alte Wahrheit, die in jedem Lehrbuche der Methodik sich finde? Ja wohl, aber wird diese Wahrheit nicht in einer Weise aufser acht gelassen, dafs es nötig ist, immer und immer aufs neue sie hervorzuholen? Sind denn unsere Lehrbücher so bearbeitet, dafs sie dem Konzentrationsgedanken entsprechen? Sind dieselben schon dem Umfange nach so beschaffen, dafs der Schüler in den acht Schuljahren völlig heimisch darin wird? Finden sich für alle Fächer Anknüpfungspunkte darin? Oder werden denn die im Sprachunterrichte zu behandelnden Lesestücke auch immer mit Rücksicht auf den in anderen Stunden behandelten sachlichen Stoff ausgewählt? Kommt es nicht vor, dafs ein Lehrer im Winter das Lesestück über die Geschichte einer Kornähre behandelt und im Sommer das über das Kupfer; oder er beginnt die Geschichte der deutschen Kaiser und behandelt in der folgenden Stunde statt etwa »König Karls Meerfahrt« »die Trompete von Gravelotte« und statt der Geographie des Rheines oder wenigstens Deutschlands die der Türkei.*)

In der deutschen Sprache wird ja wohl auch einmal ein Aufsatz gemacht über den gerade behandelten realen Stoff, aber doch nicht so häufig; wie oft bieten sich in den Realien oder in den gerade in der Stadt oder im Dorfe vorwaltenden Geschäften Beispiele für das Rechnen, allein die Rechenaufgaben werden durch das Rechenbüchlein bestimmt, dessen Verfasser sich natürlich nicht nach dem gegenwärtigen Pensum im Realunterricht richtet! Wird auch einmal ein religiöser Stoff beigezogen? Wie nahe

*) Wir konstatieren die Thatsache, dafs ein Lehrer in der Weihnachtswoche die Geschichte der Geburt Jesu behandelte, aber das Lied »O Lamm Gottes unschuldig am Stamme des Kreuzes geschlachtet« lernen liefs. Der Verf.

läge es doch hier, eine biblische Geschichte schriftlich nacherzählen, eine Zusammenfassung machen zu lassen, z. B. über die wichtigsten Begebenheiten im Leben des Abraham, des Moses, Elias, Petrus, Paulus? Freilich steht gerade dieser letzteren Art von Konzentration an vielen Schulen die Trennung des Religionsunterrichts von den übrigen Fächern entgegen, wobei auch die Lehrer verschieden sind. Oder kennt auch jeder Lehrer einer Klasse genau den in der vorhergehenden Klasse behandelten Stoff? Sucht er zuvörderst den Vorstellungskreis, die Kenntnisse der ihm übergebenen Schüler zu ermitteln, um dieselben als Anknüpfungspunkte für seinen Unterricht, als Hilfen für weiteres Verständnis benützen zu können? Was sagt der erziehende Unterricht zu dem häufigen Lehrerwechsel? Doch sind wir immerhin an der Volksschule noch besser daran als die höheren Schulen, an denen das Fachlehrer-System nach der erziehlichen Seite eine oft schlimme Wirkung äufsert.

Es ist also nicht überflüssig, immer wieder auf diesen Kardinalpunkt in der Methodik hinzuweisen, und hierin liegt auch der Hauptzweck der Abhandlung, hervorzuheben, dafs der erziehliche Unterricht einen Schwerpunkt haben, und dafs dieser, wenn er noch nicht in der rechten Weise gefunden wurde, gesucht werden müsse; dafs ganz besonders der formale Unterricht in der Sprache sich enge an den Sachunterricht anschliefsen müsse, dafs jeder Unterricht an dem andern Anknüpfungen suchen und finden, dafs der dort bearbeitete Stoff hier wiederholt und in andere Verbindungen gebracht werden, dafs jede gewonnene Kenntnis die Vorbereitung für eine weitere höhere Stufe werden, dafs durch Herbeiziehung der eigenen Thätigkeit des Schülers und durch möglichst vielseitige Anwendung des in gemeinsamer Arbeit Erworbenen der Unterricht nicht nur im besten Sinne praktisch, sondern auch durch den energischen Einflufs auf das Wollen wahrhaft erziehend gemacht werden müsse.

Wir haben diese umfangreiche Stelle aus der Abhandlung ausgezogen, um den Leser ahnen zu lassen, wie warm Herr Direktor Leutz die Grundsätze der Herbartschen Lehre vertritt, anerkennt und befolgt wissen will. Seine zweite Abhandlung ist eine Ergänzung der ersten; an gehaltvollen Präparationen zeigt er die Anwendung der fünf formalen Stufen an der Geschichte Abrahams. Aber auch in kleineren Aufsätzen in der »Badischen Schulzeitung«, in Vorträgen auf der Karlsruher Lehrerkonferenz vertritt Herr Direktor Leutz mit Klarheit und Entschiedenheit die Bestrebungen des Herbartianismus. Dankbar begrüfst er jede Kundgebung aus den Lehrerkreisen für die Herbartsche Sache und beantwortet durch brieflichen Verkehr an ihn gestellte Anfragen oder ermuntert zum Fortschreiten auf der betretenen Bahn.

Aber »niemand, welcher die ausgetretenen Wege verläfst, wird auf seinem neuen Pfade unangefochten wandeln können.« Das hat auch Herr Direktor Leutz erfahren müssen. Unter anderen harten Beschuldigungen hat man ihm vorgeworfen, dafs er sich »vornehm« zurückziehe. Die Lehrer-Konferenz Karlsruhe-Land hat darauf die richtige Antwort gegeben, indem sie einstimmig den Beschlufs fafste, Herrn Direktor Leutz gegenüber diesen

Angriffen durch eine Abordnung ihre Ergebenheit und Hochachtung ausdrücken zu lassen. Dieser Beschlufs wurde auch von Nichtherbartianern mit Freuden begrüfst. Möge die mehr in die Tiefe gehende Wirksamkeit des Herrn Direktor Leutz zur weiteren Entwickelung des Schulwesens in Baden noch reiche Früchte tragen!

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist ferner die erfreuliche Thatsache, dafs auch im ev. theol. Seminar zu Heidelberg die Pädagogik Herbarts Einzug hält. Herr Prof. Dr. Mehlhorn hatte die Güte, mir Folgendes mitzuteilen:

»Im theol. Seminar zu Heidelberg haben wir in diesem Semester begonnen, die Katechesen über Bibelabschnitte nach den formalen Stufen der Herbartschen Pädagogik einzurichten. Wir wenden dafür — teilweise im Anschlufs an Rein — deutsche Bezeichnungen an, nämlich: 1) Vorbereitung; 2) Darbietung; 3) Vergleichung; 4) Lehrgehalt; 5) Anwendung.

Die »Badische Schulzeitung«, Organ des Allg. Badischen Volksschullehrer-Vereins etc., im Auftrage des Ausschusses herausgegeben von J. Goldschmidt, ist dem Herbartianismus zugethan. Schon unter der trefflichen Leitung des für die Vereinsache in Baden hochverdienten Herrn Hauptlehrer Hug, Mitglied des Vereins für w. Pädagogik, war dies der Fall. Im Laufe der letzten Jahre brachte diese Zeitung eine gröfsere Reihe von Aufsätzen und Artikeln, welche sich alle mit Fragen — in theoretischer und methodischer Hinsicht — im Geiste der Herbartschen Pädagogik beschäftigen. In einem Aufsatze »Eine Forderung unserer Zeit auf dem Gebiete der Pädagogik« wird der Gründung akademisch-pädagogischer Seminare das Wort geredet; in einem andern »Das pädagogische Testament Zillers« wird die Einrichtung solcher Seminare (des zu Jena) beschrieben, und die »Materialien zur speciellen Pädagogik« den Lehrerkonferenzen als Unterlage zu anregenden Besprechungen und zur Anschaffung von Lehrerbibliotheken empfohlen. Eine nicht unbedeutende Reihe von Artikeln wäre noch zu nennen, welche vielfach ganz oder annähernd im Herbartschen Geiste geschrieben und von Herbartschen Ideen durchtränkt sind, ein Beweis, dafs diese Ideen das Interesse der Lehrer gefangen nehmen und vielseitige Anregung zur Berufsthätigkeit geben.

Ebenfalls wurde auf einigen Lehrerkonferenzen die von Herbart begründete Pädagogik in Erwägung gezogen. In dieser Beziehung ist die Thätigkeit der Konferenz Mosbach besonders hervorzuheben. Der Vorsitzende, Herr Hauptlehrer Henninger, begann mit einem Vortrag über die fünf formalen Stufen. Daran schlofs sich ein Vortrag über die Behandlung der bibl. Geschichten in einer gemeinschaftlichen Konferenz der ev. Geislichen der Diöcese Mosbach und der ev. Lehrer des Bezirks. Derselbe fand bei den Herren Geistlichen allseitige Zustimmung; auch bei den Kollegen mufste diese Art der Behandlung der bibl. Geschichte Anklang finden. Nur äufserten einige darüber Bedenken, dafs die Zeit zu solcher Behandlung nicht reiche. In mehreren Vorträgen behandelte Herr Henninger »Denken und Gedächtnis« nach Dörpfeld. Dies geschah in zusammen-

hängender Reihenfolge, wodurch die Sache soweit gefördert wurde, dafs auch andere Kollegen sich zu Vorträgen bereit zeigten. Unter Zugrundelegung der Leutzschen Erziehungs- und Unterrichtslehre wurden einzelne Unterrichtsgegenstände auf den Konferenzen behandelt. Die Anwesenden folgten jeweils diesen Vorträgen mit Interesse. Selbst auf der amtlichen Konferenz im letzten Frühjahre konnte man hören, dafs bei den betr. Referenten (Behandlung der Geographie stand auf der Tagesordnung) die Herbartschen Ideen zum Durchbruch gekommen sind. Namentlich sind es jüngere Lehrer, welche der Sache geneigt sind und derselben dienen; aber auch die älteren Kollegen stimmen bei. Leider fehlt es oft an den Mitteln, sich die erforderlichen teueren Werke zu verschaffen.

Ebenso wurden auf den Lehrerkonferenzen zu Pforzheim und Eubigheim (durch O. Ziller), Heidelberg (Göckel), Lörrach (Lutz), Karlsruhe (Leutz) und Buchen (Schuhmacher) Vorträge gehalten, welche zum grofsen Teil den Zweck hatten, eine Orientierung auf dem Gebiete der Herbartschen Pädagogik zu vermitteln und zum Studium derselben anzuregen.

Von Interesse ist die Besprechung, welche sich an den Vortrag des Herrn Schuhmacher auf der Konferenz zu Buchen knüpfte, und über welche die »Bad. Schulzeitung« ausführlich berichtet. Unter den verschiedenen Einwendungen sind folgende hervorgehoben:

> 1. »Es wurde namentlich betont, dafs eben diese wiss. Pädagogik eigentlich wenig Neues geschaffen, vielmehr das Alte in eine andere Form gegossen hätte.«

Dieser Auslassung gegenüber bemerkte der Referent, dafs »keine Erziehungslehre vor Herbart die Pädagogik in ein solch logisch geordnetes, wissenschaftlich begründetes und einheitlich durchgeführtes System gebracht habe. Das Studium der Psychologie sei bisher vernachlässigt worden. Diese exakte Psychologie zeige uns, dafs ein fester Wille nicht blofs durch Einpflanzung gewisser Grundsätze, durch eine sogenannte »gute Erziehung«, sondern durch Schaffung eines gewissen Gedankenkreises erzielt werde.« —

Das Streiten, ob die Pädagogik Herbarts und ihre weitere Ausbildung durch Ziller neu sei, ist doch eigentlich müfsig und thöricht; denn mit Recht sagt Wiget, dafs die Mehrzahl der Menschen, in welchem Gebiete es auch sei, sich nicht neue Bahnen bricht, sondern die Pfade wandelt, die bevorvorzugtere Geister erschlossen; und: wenn beide Männer nichts absolut Neues geliefert hätten, sondern nur überlieferte Wahrheiten vertieft, zerstreute gesammelt, anerkannte Maximen erweitert, andere eingeschränkt hätten, wäre nicht das schon ein Verdienst? (Siehe Wigets originelle Abhandlung über die fünf formalen Stufen des Unterrichts. Chur 1883.) Freuen wir uns lieber an dem W e r t d e r S a c h e; freuen wir uns, wie Dr. Zahn richtig bemerkt, dafs Herbart und Ziller »die vorgefundenen Elemente in eigentümlicher Weise zusammengefafst und gruppiert und zu einem lebenatmenden und lebenerregenden Organismus ausgestaltet haben. Fragen wir lieber: Ist das, was Herbart und Ziller anstrebt, wahr und richtig, für die Gestaltung des Unterrichtes und Erziehung wertvoll und bieten uns

ihre Lehren klare Grundsätze für unsere Wirksamkeit, zuverlässige Belehrung und Aufmunterung?

2. »Der Zweck des Unterrichtes könne nicht blofs Erweckung des Interesse sein, der Schüler müsse doch vor allem auch mit den nötigen Kenntnissen für das praktische Leben ausgestattet werden.«

Diese Einwendung zeigt, dafs noch viele Lehrer mit den Grundsätzen der Herbartschen Pädagogik nicht vertraut sind. Denn die Herbartsche Schule geht sogar noch weiter. Sie will im Unterrichte nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können erzeugen; es ist dies ein Pestalozzischer Gedanke, den Ziller weitergebildet hat.

Die Einwendung kennzeichnet aber auch zugleich den Standpunkt der pädagogischen Richtung vieler Lehrer: Der Einzelne bedürfe nur des Wissens, um seine Stellung als Mensch innerhalb der Gesellschaft auszufüllen, d. h. nicht nur gesetzgemäfs, sondern auch sittlich zu handeln. Diesem Grundsatze huldigt die Schule in unserer Zeit nur zu sehr. Dieser falsche Lehrsatz wird gleichsam noch immer als Ausgangspunkt der Bestrebungen, das Volk zu bilden, hingestellt. Den Unterrichtsstoff setzt man gleich dem Erziehungsstoff und denkt nun, durch Vermehrung des ersten die einzige richtige, unzerstörbare Grundlage der sittlichen Persönlichkeit gewinnen zu können. Um die Bildung des sittlichen Bewufstseins, des Charakters kümmert man sich nicht, das Wissen allein hat Wert auf der Börse des Lebens. Gegen eine solche Auffassung macht die Herbartsche Pädagogik allerdings entschieden Front. Alle methodischen Fragen werden bei ihr unter den Gesichtspunkt des erzieherischen Zweckes alles Unterrichtes gestellt. Jede Methode, welche nicht die Fähigkeit, die geistige Kraft, die Selbstthätigkeit des Schülers zu erhöhen vermag, ist aus dem erziehenden Unterricht ausgeschlossen.

Und mit Recht betont Herr Direktor Leutz in seinem Briefe an Dr. Just: »Ich finde, dafs man nie genug unseren jungen Lehrern es einschärfen kann, angesichts so mancher Bestrebungen, die teilweise aus den Lehrerkreisen selbst hervorgehen, wonach sie sich nur als „Lehrer" betrachten und jede erzieherische Thätigkeit im Unterrichte von sich abweisen, dafs sie das oberste Ziel der Wissensbildung nicht aus dem Auge lassen dürfen, dafs sie sich niemals damit zufrieden geben dürfen, wenn ihre Kinder lesen, schreiben und rechnen können und sonst noch allerlei Kenntnisse sich erworben haben, wenn sie nicht durch diesen Unterricht bessere Menschen geworden sind, wenn der Lehrer nicht die Überzeugang haben kann, dafs die edlen Grundsätze, welche er in die Kinder hineinpflanzte, eine solche einheitliche Kraft entwickeln, dafs sie auch eine wirkliche Stütze des schwachen Willens und einen festen Schild gegenüber den Versuchungen des Lebens bilden können. Es heifst in der That, den Lehrerberuf degradieren, wenn er sich dieses oberste Ziel rauben und sich zur lebendigen Lehrmaschine machen läfst.« — —

3. »Bezüglich der Konzentrationsidee wurde von älteren Kollegen hervorgehoben, dafs sie eigentlich auch nicht zu den Resul-

taten der wissenschaftlichen Forschung zu zählen sei. Neu sei nur die eigenartige Konzentrationsidee nach Ziller, die ja bekanntlich wenig Nachahmer fände. Die Forderung, die Unterrichtsfächer müfsten in möglichst inneren Zusammenhang gebracht werden, in eine Wechselbeziehung zu einander treten, sei schon zur Zeit ihrer beruflichen Ausbildung nicht neu gewesen und seither mit Recht immer und wieder erhoben worden. — Anschliefsend hieran wurde noch bemerkt, dafs leider die Anhänger der Herbartschen Schule in ihrer Begeisterung für die Sache geneigt seien, die Verdienste hervorragender Pädagogen älterer und neuerer Zeit, falls sie nicht zur Herbartschen Schule zählten, zu verdunkeln. Auch der heutige Vortrag berechtige zu diesem Tadel. Diesen trefflichen Pädagogen und hervorragenden Methodikern seien wir aber zu grofsem Danke verpflichtet, und ihre Werke seien heute noch eine reiche Fundgrube für den strebsamen Lehrer.«

Was die Konzentrationsidee anbetrifft, so sind eben die Herbartianer nicht bei der „Forderung" stehen geblieben, sondern suchten die psychologische und ethische Berechtigung derselben nachzuweisen und in der Praxis zu verwirklichen. Dieser Aufgabe haben sie sich schon vor 25 Jahren unterzogen, und zwar ganz im Stillen, ohne Lärm und ohne Anhänger dafür zu werben. Ist deshalb den Männern, die sich die Lösung dieser Frage zur Lebensaufgabe machten, ein Vorwurf zu machen? Sie sei nicht neu? Künstlich und deshalb unausführbar? Für einen Herbartianer ist diese Idee selbstverständlich eine einfache Folgerung der Idee des erziehenden Unterrichtes. Und wer über die Frage der Neuheit entscheiden und dieselbe beurteilen will, der findet in dem Hauptwerke Zillers, in der Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, eine Fülle von Citaten, welche die geschichtlichen Zusammenhänge angeben. Und über die Künstlichkeit und Unausführbarkeit kann nur derjenige urteilen, welcher nach ihr unterrichtet hat. Der Unterzeichnete unterrichtet seit acht Jahren nach dieser Konzentrationsmethode und ist sich der ganzen grofsen Tragweite dieses Gedankens für die Zukunft wohl bewufst.

Was ferner die Verdunklung hervorragender Pädagogen anbelangt, so erfahren wir nicht aus jenem Berichte, ob für diese grundlosen Behauptungen Beweise erbracht worden sind. Ich wohnte einmal einer Konferenz bei, auf der ebenfalls den »Anhängern der Herbartschen Schule« dieser Vorwurf gemacht wurde. Als ich den Betreffenden aufforderte, seine Beschuldigung durch Beweise zu erhärten, wurde er verlegen und verteidigte sich schliefslich damit, dafs er dieses und jenes in der N. Schulzeitung gelesen habe; ein Beweis, wie derartiges, durch Schulblätter verbreitet, von Mund zu Mund weitergetragen wird. Ziller hat den Beweis geliefert, dafs er die »Alten« fleifsig und gründlich studiert habe, und wenn ein Schüler in der Liebe zur Sache und zu seinem Meister auch einmal zu weit gegangen ist, so kann und darf man eine solche Verirrung nicht allen Herbartianern zur Last legen. Der Wert der Sache mufs und soll immer höher stehen als die Personen. Das Verdienst des trefflichen Seminardirektor

Stern wird gewiss nicht verdunkelt, wenn man über die Art seines Konzentrationsgedankens, den religiösen Stoff zu sprachlichen Übungen zu benützen, in unserer Zeit den Stab bricht. An dem erzieherischen Wert der Methode, in psychologischer und ethischer Hinsicht, müssen die überlieferten Grundsätze gemessen werden, eine Arbeit, deren sich die Herbartianer mit gründlichem Fleifs und Ausdauer unterziehen und manchmal mit schneidigen Worten dafür kämpfen. Ich bin der Hoffnung, dafs wenn noch recht viele Lehrer in Baden sich in die Ideen der Herbartschen Pädagogik eingelebt haben, solche Vorurteile von selbst schwinden. Möchten die noch Fernstehenden sich durch Personen nicht irre machen lassen, sondern an den Quellen schöpfen, dann werden sie von selbst finden: Hier handelt es sich nicht um methodische Tifteleien, sondern um grofse bedeutende Erziehungsfragen für die künftigen Generationen, deren Erziehung von Plato das eine Grofse unter den menschlichen Angelegenheiten genannt worden ist. —

Heidelberg, Weihnachten 1887.

Fr. Krönlein.

---

6. Herbartiana.

In Schlesien bezw. in der Schles. Schulzeitung war im vor. Sommer von einem eingefleischten Anti-Herbartianer, Herrn R. Rissmann in Berlin, der Kampf gegen die Herbart-Zillersche Pädagogik nach zweijähriger Waffenruhe aufs neue begonnen worden, nämlich durch einen Aufsatz »Die Verdienste Tuiskon Zillers«, in welchem nicht allein die Anhänger Zillers, spottweise »Vollblut-Zillerianer« genannt, der Beschränktheit und gedankenlosen Nachbeterei geziehen, sondern auch die Verdienste Zillers auf Null reduziert wurden. Darauf hat Herr H. Grabs in Glogau in drei Artikeln unter »Zur Verteidigung der Zillerschen Pädagogik« geantwortet. In denselben hat der Verfasser zuerst die Idee von den Formalstufen, dann die beiden anderen von der Konzentration des Unterrichts und den Kulturstufen gegen die Angriffe und Verunstaltungen des Gegners gerechtfertigt. Zwischenein hat H. R. noch einmal das Wort erhalten, um seinen Gegner in einer Anzahl von Bemerkungen vor den Lesern herabzuziehen. Dieser hat auf die mit der vertretenen pädagogischen Angelegenheit nicht zusammenhängenden Angriffe nicht geantwortet. H. R. hat die Diskussion darauf in die Preufs. Lehrerzeitung verlegt und in vier Nummern dieser vorwiegend politischen, täglich erscheinenden Zeitung einen Aufsatz unter »Zu der Lehre von den Unterrichtsstufen« veröffentlicht, der sich dadurch auszeichnet, dafs er sachlich gehalten und in seinen Urteilen mafsvoll ist. In demselben wird besonders der Herbartsche Begriff der Apperzeption bekämpft und ihm die Wundtsche Definition als die richtigere gegenüber gestellt.*) (Nr. 292—295.)

*) Vergl. den vorstehenden Bericht über die Weifsenfelser Versammlung.

Auch in der Schweiz ist der Streit um die Herbartsche Pädagogik entbrannt. In Nr. 40 u. f. der Schweizerischen Lehrerzeitung hatte Herr Prof. Ruegg-Bern Artikel über »den erziehenden Unterricht«, und zwar über »die drei Säulen der Zillerschen Didaktik (Nr. 14 u. f.) veröffentlicht. Darauf hat Herr Direktor G. Wiget-Rorschach in Nr. 49—52 derselben Zeitung unter dem Titel »Zur Rechtfertigung der Herbart-Zillerschen Pädagogik« einen Aufsatz veröffentlicht, ‚durch welchen die Einwürfe des Gegners grofsenteils auf Mifsverständnisse zurückgeführt und völlig entkräftet werden. Bis jetzt sind die Grundsäulen der Herbart-Zillerschen Didaktik durch Rifsmann und Ruegg ebenso wenig als durch Herrn Dittes Anstrengungen erschüttert worden.

Nachtrag. Auf den oben angegebenen Aufsatz des Herrn Rifsmann in der Preussischen Lehrerzeitung hat Herr Rude-Argenau in sachgemäfser Weise geantwortet. (Nr. 7 u. 8, Beil.) Daraufhin ist eine Entgegnung des H. R. erschienen. (Nr. 8 u. 9.) Die neuesten Angriffe, welche auf die Theorie der formalen Stufen gerichtet worden sind, wird Herr Oberl. Reich-Jena demnächst in einer Brochüre beleuchten.

7. Aus dem Pädag. Universit.-Seminar zu Jena.

Unter diesem Titel ist eine kleine Schrift bei Beyer u. S. in Langensalza erschienen, welche folgenden Inhalt hat:

1. Ansprache des Direktors, Prof. D. Rein.
2. Bericht des Oberl. Reich.
3. Zur Synthese im Geschichtsunterricht. Von A. Baer.
4. Sätze über den darstellenden Unterricht.
5. Einrichtung der Systemhefte. Von Br. Maennel.
6. Eine Präparation über »Siegfrieds Tod.« 4. Schulj. Von L. Höber.

8. Bemerkungen zu dem Aufsatze „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte“ im 2. Heft d. Z. 1888.*)

Von Professor Dr. Kármán in Budapest.

Zuerst ein paar interessante literarische Belege zur Ergänzung der im 2. Heft auf S. 87 mitgeteilten Liste. 1. Aus Friedr. Aug. Wolfs pädag. Papieren auf der königlichen Bibliothek zu Berlin teilt schon Körte in den von ihm herausgegebenen Consilia scholastica (Quedlinburg und Leipzig, 1835. S. 96—71) einen Versuch des grofsen Philologen mit, die allmähliche Entwickelung des Individuums mit dem Verlaufe der Menschheitsentwickelung in Parallele zu setzen, mit der bedeutungsvollen Einleitung: »Es giebt etwa 10 Zeiträume der Menschheit und so auch der Jugend-

*) Aus einem Briefe an den Herausgeber d. Z.

erziehung der Einzelnen, denn letztere mufs den Zeiträumen des ganzen Menschengeschlechtes entsprechen.« (Vgl. auch Arnold, Fr. Aug. Wolf in feinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik. II. Bd. Technischer Teil. Braunschweig, 1862, S. 28). Das Ganze verdient noch einmal abgedruckt zu werden.

2. Von Dr. Friedrich Kapp (Direktor des königl. Gymnasiums zu Hamm — es scheint dies Gymnasium eine recht pädagogische Schulung zu haben) erschien 1834, Schulzische Buchhandlung, eine höchst interessante kleine Studie unter dem Titel: Der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes. Oder die Stufenfolge des naturkundlichen Schulunterrichtes als des organischen Mittelgliedes zwischen dem der Erdkunde und der Geschichte. Zweiter Beitrag zur welthistorischen Ansicht alles Unterrichts.« Da ist zu lesen, S. 11 vom Verfasser selbst hervorgehoben: Das allgemeine Gesetz der Methodik ist nichts anderes, als die vernünftige Anwendung des gesetzlichen Entwickelungsganges der ganzen Menschheit aut die Entwickelungsstufen des menschlichen Individuums! — und als Beilage Nr. 1 wird eine recht instruktive Tabelle aufgestellt: »Allgemeine Methodologie des naturkundlichen Schulunterrichts als des organischen Mittelgliedes zwischen dem der Erdkunde und Geschichte.« Es ist dies ein Versuch eines Lehrplans für Erdkunde, samt naturwissenschaftlichen Disziplinen und Geschichte, der zugleich den Entwickelungsstufen und auch einer Art von Konzentration zu entsprechen sucht. Auch diese Tabelle dürfte der erneuten Mitteilung wert sein! An Universitätsseminaren sollten ähnliche ältere methodische Versuche prinzipiell durchgearbeitet werden.

Und nun teile ich Dir aus früheren Abhandlungen, die ich zumeist mit polemischen Zwecken, in meiner Zeitschrift (Magyar Tanugy, vom Jahre 1872—1881 zehn Jahrgänge) veröffentlicht, einige Bruchstücke mit, die etwa dazu dienen sollen, teils Belege abzugeben für einige Deiner Darlegungen, teils jedoch, diese weiterzuführen und zu entwickeln. Erst später möchte ich eingehender auf die ethischen und psychologischen Gesichtspunkte eingehen, die meinen Anschauungen zu Grunde liegen.

I. Aus dem Jahre 1874; — einem Artikel entnommen: Zur Theorie des Lehrplans: (Magyar Tanugy, III. Jahrgang, S. 99 ff. »Allgemein ist die Klage, dafs es gegenwärtig bei bestem Willen unmöglich ist, im Schulunterrichte einen planmäfsigen, zusammenstimmenden Lehrgang einzuschlagen. Aus diesem fatalen Zustande, unter dem das Schulwesen im Auslande eben so sehr hinsiecht, wie im Vaterlande, sucht unsere Frage einen Ausweg, indem sie die Forderuug stellt, dafs die Schuldisziplinen in der Weise gruppiert würden, dafs ebensowohl unter den nebeneinanderstehenden Teilen Zussmmenhang, wie unter den auf einander folgenden rechte Kontinuität herrsche. Die Berechtigung dieser Forderung zu begründeu scheint überflüssig. Unzweifelhaft kann das Ziel der Erziehung viel sicherer erreicht werden, wenn wir Mittel und Wege derselben in planvoller Verbindung an-

wenden. Der Unterricht wird nur dadurch das wichtigste, eindringlichste Mittel der Erziehung, dafs er solche streng verbundene systematische Einwirkung auf den kindlichen Geist ermöglicht; Wissensbruchstücke, isolierte Gedankenmassen geben weder wissenschaftliche Schulung, noch begründen sie sittliche Überzeugung. Die Forderung ist daher auch nicht neu. Seitdem die Aufgabe der Erziehung, die Kunst des Unterrichts Gegenstand ernsteren Nachdenkens, besonderer wissenschaftlicher Untersuchung geworden: besteht das Bestreben, die einzelnen Unterrichtsfächer dem einheitlichen Ziele der Erziehung gemäfs zu organisieren; die Lösung der Aufgabe besteht in dieser Frage eher darin, längst festgestellte Prinzipien der Pädagogik anzuwenden, als neue, unerhörte Theorien zu suchen, unbeschulte Wege einzuschlagen. Wenn trotzdem das Resultat einigermafsen befremdend erscheint, so liegt das mehr an der Planlosigkeit der bestehenden Unterrichtsweise, als an der Neuheit der empfohlenen Reformen. — Es hat wohl die Frage auch ihre eigentümlichen Schwierigkeiten. Auf den ersten Blick mag es als vergebliche Schwärmerei gelten, den aus einzelnen Fäden der wissenschaftlichen Fächer bestehenden Lehrstoff zu einem einheitlich verwobenen Ganzen umzugestalten. Man hat es einst als Aufgabe der Philosophie betrachtet, die Resultate der wissenschaftlichen Forschung einheitlich zusammenzustellen, aus irgend einem höheren Gesichtspunkte ihr bruchstückartiges Wesen zu ergänzen. Die Versuche sind gescheitert; die fortschreitende Wissenschaft kennt keine endgiltigen Resultate und lächelt über die alleswissende Einfalt, die ihre Entwickelung vorweg nehmen möchte. Die Pädagogik darf in diesem Sinne nicht in das Erbe der Philosophie eintreten: sie möchte eben die Jugend für den wissenschaftlichen Fortschritt erziehen, wobei der Thätigkeit derselben neue Probleme, neue, vielleicht ganz entgegengesetzte Richtungen harren mögen. Eine solche Einheit, die Einheit der Wissenschaft kann daher kein Lehrplan geben: was wir suchen ist auch nicht diese, sondern die Einheit der Bildung. Diese ist keine zweifelhafte, schwärmerische Vorstellung, sondern ein thatsächlich vorhandener realer Zustand. Die Forschung des Gelehrten, die Produktivität des Dichters und Künstlers, ja der Fleifs des Handwerkers und Fabrikanten: all ihre geistige Thätigkeit strömt in ihren Endresultaten darin zusammen, was wir nationale Bildung, gebildeten Gesamtgeist (Volksgeist) nennen. Diese ist der Centralpunkt des Volkslebens; ihre Pflege, sorgsame Bewahrung, dafs sie von der erreichten Höhe nicht herabsinken, sondern als Ganzes in ihrem vollen Werte der künftigen Generation überliefert werde: das ist die höchste Aufgabe des Schulunterrichts.

Es ist gewöhnliche Redensart, dafs wir von unseren Gymnasien, ja auch von den Volksschulen keine fachmäfsige Ausrüstung, sondern allgemeine Bildung erwarten: ich erblicke in dieser Auffassung eine der heilsamsten Intentionen des Schulwesens unserer Zeit. Ihr werden wir es zu danken haben — falls dieselbe in rechtem Sinne verwirklicht wird — dafs die schädlichen Einflüsse der dem gesellschaftlichen Bedürfnisse entsprechenden Arbeitsteilung, indem diese den Geist zu einseitiger und einförmiger Thätigkeit zwingt, in dem geistigen Leben des Volkes nicht so sehr fühl-

bar werden. In einem recht organisierten Schulwesen werden die erziehenden, allgemeinbildenden Unterrichtsanstalten immer bestimmter von den Fachschulen geschieden werden, indem als ihre Aufgabe anerkannt wird, die gemeinsamen, heiligen Denkmale der Nation zu bewahren, die edlen Hoffnungen derselben in das Herz der Jugend einzupflanzen.

Die Analyse des nationalen Gedankenkreises kann betreffs der Organisierung des schulmäfsigen Unterrichts einzig allein mafsgebend sein: das ist meine Überzeugung. Die Pädagogik begeht, meiner Ansicht nach, einen fatalen Sprung, wenn sie, die einheitliche Aufgabe des Unterrichts anerkennend, gewohntermafsen blofs das überlegt: welche wohl von den einzelnen Wissenschaften oder Lehrgegenständen, und in welchem Mafse jede zur Erreichung dieser Aufgabe beitragen kann. Die Einheit des nationalen Lebens, wie der individuellen Bildung kann keineswegs so mosaikmäfsig sich gestalten; man hat dieselbe längst, und sehr richtig, einem Organismus verglichen, deren Teile nicht in ihrer Vereinzelung, sondern nur als thätige Organe des Ganzen Leben haben und lebenskräftig sind. Solch organische, auf einander Bezogenheit kennzeichnet die unterscheidbaren Faktoren des Volksgeistes und der individuellen Bildung: in der Gliederung des schulmäfsigen Unterrichtsstoffes dürfen keine andern als diese Faktoren in Betracht gezogen werden . . . .«

II. Aus demselben Jahre, — einem polem. Artikel entnommen, der die Prinzipien eines neuen Lehrplanentwurfes verteidigt. (M. T. III. Jahrg. S. 290 ff.) »Wollen wir das Verfahren des pädagogisshen Unterrichts gegenüber dem gewohnten, verkehrten Lehrverfahren kurz und bündig charakterisieren, so können wir es mit keinem bestimmteren Ausdruck thun, als dafs jenes die lernende Jugend mit den Gegenständen selbst beschäftigt, nicht allein mit deren Formen, dafs es die Erfahrung an die Stelle der Regeln setzt, die Thatsachen an Stelle der Worte. Die ältere Schule begnügte sich, auch wo sie erzieherisch wirken wollte, damit, dafs sie die allgemeinen, abstrakten Resultate der Wissenschaft ins Gedächtnis der Zöglinge einprägte; wir betrachten es als die erste Aufgabe des Unterrichts, den Zögling selbst den Weg mitmachen zu lassen, der von der konkreten Einzelerfahrung hinführt zu den abstrakten Begriffen. In dieser Allgemeinheit bekennt auch wohl heutzutage jedermann, dafs der letztere Weg zweckmäfsiger sei; es leugnet niemand, dafs man in richtiger Weise die Regeln der Grammatik an Lesestücken, die Ordnung und Gesetzmäfsigkeit der Natur vermittels Beobachtungen und Experimenten, die Lehrsätze der Geometrie an Raumgestalten lehren solle. Aber von der Anerkennung des Prinzips im Grofsen und Ganzen, bis zur Verwirklichung im Einzelnen ist ein langer Weg. Wie beschaffen soll denn die Lektüre sein? Bruchstückartige Sätzchen, kleine skizzenhafte Geschichtchen, oder etwa zusammenhängende, wahre und schöne Darstellung menschlichen Lebens? — Wie beschaffen die Naturgegenstände, die Experimente? Einzelne im Interesse des Systems ausgewählte Exemplare, herausgehobene interessante Einzelfälle etwa, oder vielleicht das einheitliche Weltbild der Natur selbst? Auf

solche Fragen geben die bisherigen Lehrpläne keine Antwort. Es gilt auch keineswegs neuen Lehrstoff in den Kreis des Unterrichts einzuführen, als vielmehr, die vorhandenen, zerstreuten leblosen Bruchstücke zu einem lebensfähigen Ganzen umzugestalten . . . .

Ich halte das vielsagende Imperativum der pädagogischen Lehrbücher, man möge bei Auswahl des Lehrstoffes, in Anwendung des Lehrverfahrens die Entwickelung der kindlichen Seele berücksichtigen, für sehr billige Weisheit. Wir bedürften eines viel sichereren Wegweisers, als es bei ihrem gegenwärtigen Stande die Psychologie sein kann, um die Entwickelungsstufen der Seele pünktlich umschreiben und klarlegen zu können, um den intellektuellen Kräften, den erwachenden Neigungen gemäfs den entsprechenden Lehrstoff auszusuchen. So lange eine solche prinzipielle Entscheidung unmöglich ist, kann nur der pädagogische Takt, der mit Hilfe der Kritik bereits gesicherter psychologischer Lehren von den grofsen Vorurteilen der Schultradition sich befreit hat, in Festsetzung des Lehrganges bestimmend sein. Und die Anordnung des Lehrstoffes betreffend, kennen wir keinen mafsgebenderen Wegweiser, als eben die Natur dieser Stoffe selbst. Die Schatzkammer menschlicher Erkenntnis ist nicht an einem Tage erbaut worden; die sittlichen Überzeugungen, intellektuellen Erfahrungen unserer Zeit entwickelten sich in einer langen Zeitreihe, durch viele grofse Stadien hindurch. Jede einzelne Institution unseres Staatslebens, jedes einzelne Wertstück unseres nationalen geistigen Besitzes ist das Resultat historischer Thätigkeit. Durch mühselige Arbeit wurde der Mensch Herr der Natur: auch auf dem Gebiete naturwissenschaftlicher Erkenntnis war die geschichtliche Natur des menschlichen Geistes bei Erreichung der einzelnen Resultate richtung- und mafsgebend. Alle unsere Gedanken, Gefühle, Ideale beruhen auf geschichtlicher Tradition: alle Kultur ist historisch. So weist eben die Natur des Lehrstoffes selbst dahin, dafs wir in Bestimmung ihres Nacheinander den Gang der historischen Entwickelung vor Augen halten mögen. Der bisherige Unterricht war in Bestimmung der Aufeinanderfolge so sehr formalistisch, dafs sie selbst bei denjenigen Lehrgegenständen, die rein sachlicher Art sind, keine Rücksicht auf die Möglichkeit des historischen Verständnisses nahm; im Ganzen und Einzelnen gab der Formalismus der wissenschaftlichen Systeme den Ausschlag. In der Geschichte lehrte man blofs am chronologischen Faden fortschreitend das wechselnde Leben der Völker kennen, ohne zu bedenken, dafs der kindliche Geist keinen Sinn damit verbinden kann, was sein Lehrbuch »geistige Entwickelung« oder »sittlichen Verfall« nennt; in der Naturkunde verfolgt man die Synthese der Elemente, vergessend, dafs eben zur Erkenntnis der Elemente die Abstraktion nötig. Wer in erster Reihe die sachliche Natur des Lehrstoffes berücksichtigt, wird in der Geschichte von den einfachsten Verhältnissen sittlichen und gesellschaftlichen Lebens ausgehen und so in höheren Klassen zur Behandlung der Kämpfe gegensätzlicher Interessen, der verwickelteren Institutionen fortschreiten; ebenso wird er in der Naturkenntnis von der Beleuchtung der ersten Versuche in Benutzung der Naturkräfte zur Erklärung der grofsen, allgemeinen Gesetzlichkeit im Leben der

Erde und des Universums übergehen. Diese Folge wird im Unterrichte des Individuums auf kurzer, geebneter Bahn den Weg einschlagen, den der geistige Fortschritt der Menschheit gegangen . . . .

III. Aus einer Artikelreihe, das Lesebuch und überhaupt den litterarischen Unterricht betreffend, aus dem Jahre 1881. (M. T. X. Jahrgang.)

Pädagogische Überlegungen haben, insbesondere sobald sie praktische Fragen betreffen, in unserer Zeit mit einer grofsen Schwierigkeit zu kämpfen, wenn sie überhaupt den Schein, blofse Einfälle zu sein, vermeiden wollen. Wir entbehren gänzlich einer gemeinsamen, wissenschaftlichen Grundlegung, welche das gegenseitige Verständnis nicht blofs ermöglichen, sondern auch für die praktischen Konsequenzen die Prämissen darbieten würde. Vor allem mangelt es bei der Analyse der in erzieherischer Hinsicht wichtigen psychischen Thatsachen an einem psychologischen Leitfaden, der uns mit klaren Lehrsätzen und mit bestimmten Gesetzen ebenso sicher führen könnte, wie beispielsweise die Mechanik bei Untersuchung einer Maschine es vermag. Und wenn auch in uns allen, die wir Kinder unserer Zeit sind, das Bewufstsein sittlicher Gemeinschaft lebt, wo finden wir seine strenge, allen Zweifel ausschliefsende Formulierung, die zur Detaillierung der Ziele unserer erzieherischen Thätigkeit einen genügenden Grund bieten würde? Daran liegt es zumeist, wenn die pädagogische Literatur bald nur in fortwährender Wiederholung nichtssagender Allgemeinheiten sich bewegt, bald in überschwenglicher Lobpreisung einseitiger Erfahrungen, individueller Bemerkungen sich gefällt. Dem gegenüber und unter den gegebenen Verhältnissen kann keine ernste Untersuchung es versäumen, in jedem einzelnen Falle mit einiger Beleuchtung der Grundfragen wenigstens die Bedingungen des Verständnisses sich zu sichern und in strenger Konsequenz entweder die Bildung einer Überzeugung oder die Erkenntnis des Irrtums zu erleichtern . . . .

So suchen auch unsere Überlegungen einen Ausgangspunkt, indem wir uns über den Hauptgegensatz im Kreise des Unterrichts orientieren, der in der Geschichte der erzieherischen Praxis sowohl, wie der pädagogischen Theorie fortwährend geherrscht und den wir als den Gegensatz des Formalismus und Realismus bezeichnen können. Die erste Partei sieht in der Anregung des Denkens, in der Entwickelung der intellektuellen Kräfte die Hauptaufgabe des Unterrichts — ihr ist die Schule die Palästra des Geistes, wo die Muskeln der Seele in entsprechender Übung erstarken sollen, um später die Fachwissenschaft bemeistern und die Lasten des Lebens und des Berufes ertragen zu können. Das didaktische Problem liegt von diesem Gesichtspunkte aus in der Frage, welche wohl in der Vielheit der Studien, welche Tradition und Notwendigkeit bereits innerhalb der Schule eingebürgert, am geeignetsten sei zu dem Werke des geistigen Training, welche wohl die Nerven der Seele am besten anspannen mag; und gewöhnlich wird das Problem mit der Auswahl einiger solcher Gegenstände gelöst, in denen der äufsere Schematismus der Logik herrscht oder am klarsten zutage liegt. Zumeist scheinen die lateinische Sprache und die

Mathematik zur Rolle privilegierter Studien berufen zu sein; in jenem bieten die grammatische Klarheit und stilistische Prägnanz, in diesem die Konsequenz der Lehrsätze und die Strenge des Beweises gleichsam ein Abbild des Nervensystems der Vernunft; daher, glaubt man, wird der Geist, der verständig ihre Schulung durchmacht, auch in jedem einzelnen Gliede erstarken und zu jeglicher Anspannung eingeübt werden. — Die andere Partei erblickt die Würde des psychischen Lebens nicht so sehr in der geistigen Thätigkeit allein, als vielmehr in dem Inhalte, den die Arbeit des menschlichen Geistes erschafft; sie zielt daher im Unterrichte von Beginn an auf die Bereicherung des kindlichen Geistes, auf die Vermehrung wertvoller geistiger Elemente. Die didaktische Schwierigkeit liegt hier in der Auswahl und zugleich in der Organisierung des vielgestaltigen Stoffes, indem es gilt, die konstituierenden Elemente jenes idealen Begriffes zu erforschen, den wir gemeinhin mit dem Namen edler Bildung bezeichnen. Vor uns steht die reiche Mannigfaltigkeit der Natur — die stetig wachsende Fülle der Kultur und der grofse Schatz menschheitlicher Tradition — alles Wertvolle, Edle und Heilige, was Glaube und Wissenschaft, Kunst und Industrie geschaffen: in welcher Auswahl soll nun diese Fülle den Blicken der erwachenden Seele vorgeführt, auf welchen Wegen diese in ihren Besitz eingeführt werden, damit der Geist von ihr nicht nur erfüllt werde, sondern zugleich Lust und Kraft gewinne zu neuerer Bereicherung seines Schatzes? So einfach, ja gleichsam nebensächlich vom Standpunkte formalistischer Didaktik die Bestimmung des Lehrstoffes erschien, indem es ja indifferent sein mag, woran der Geist sich übt, wenn er nur erstarkt — so verwickelt und bedeutsam wird sie auf Grundlage realistischer Pädagogik.

Die methodischen Schwierigkeiten unserer Zeit sind eben aus diesem Umstande zu erklären, dafs gegenwärtig, wie in allen schöpferischen, fortschreitenden Perioden, die letztere Richtung vorherrscht. Es ist unzweifelhaft, dafs unser Jahrhundert in wissenschaftlicher Überzeugung, und vielleicht noch mehr infolge praktischer Bedürfnisse immermehr sich von der Herrschaft der Form befreit, von jener überschwenglichen Verehrung abstrakter Ideen und Kräfte, in deren Zwang vielhundertjährige Tradition, auch von wissenschaftlichen Vorurteilen unterstützt, fast bis an die Schwelle dieses Jahrhunderts den menschlichen Geist gefesselt hielt. Heutzutage wird vielleicht auch die Naturwissenschaft die konkreten Gestaltungen der Natur keineswegs blofs auf Grund, sei es zufälliger oder zweckmäfsiger Wechselwirkung rein identischer Elemente erklären wollen; sie wird vielmehr auch die eigentliche, sei es ursprüngliche oder erworbene Natur der Elemente und Faktoren, in deren Beziehung die Kräfte zutage treten, in Rechnung bringen; — neben der mechanischen, physikalischen Auffassung, welche in der Wissenschaft des vergangenen Jahrhunderts allein grundlegend war, gewinnt auch die Berücksichtigung und Würdigung chemischer und biologischer Thatsachen immer mehr Raum. In viel höherem Mafse ist jedoch in Erklärung geistiger Bewegungen, der Erscheinungen des Volkslebens die Macht früherer Theorien gebrochen — geschwunden ist der Glaube an jenes starre Prinzip, dafs der Mensch zu jeder Zeit und an

allen Orten dieselben fertigen Fähigkeiten, dieselben Charaktereigenschaften besessen, dafs wir unter Menschen überall dieselben Denkweisen, dieselben Gefühlsregungen und Leidenschaften finden. Heutzutage haben wir daher, um nur ein schlagendes Beispiel zu erwähnen, jenes thörichte Streben aufgegeben, dafs wir im Staatsleben irgend eine Verfassung aus der Heimat derselben in den Boden unseres Volkslebens einfach überpflanzen wollen — wir überzeugen uns immermehr davon, dafs die eigentliche Natur der Faktoren des Volksgeistes auch die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens bedingt. Das Nationalgefühl, die Achtung der Volkseigentümlichkeit, dieser Grundzug unserer Zeit, beruht eben auf der Erkenntnis jenes Umstandes, den auch die realistischePädagogik betont, indem sie den Wert des menschlichen Geistes in dem Inhalte, nicht blofs in der formalen Thätigkeit derselben erblickt.

Auch ich bekenne mich im allgemeinen, als Kind meiner Zeit, zu dieser realistischen Richtung der Pädagogik; — ich habe bereits vor Jahren (in der Vorrede zum Lesebuch unserer Übungsschule) meiner Überzeugung Ausdruck gegeben, dafs »die sittliche Entwickelung, die Veredlung des Willens mehr von dem Inhalte unserer Gedanken abhängig ist, als von unserer formalen Ausbildung«; und betrachte es als eine Hauptbedingung der Reform unserer Schulen, dafs wir beherzigen, »was für ein Lehrinhalt Herz und Geist unserer Jugend beschäftige«. Wohl weifs ich, dafs die Gefahr der Einseitigkeit, der Irrtum auch nach dieser Richtung hin drohen mag — und eine ausführlichere Darlegung, die allein diesen Fragen gewidmet wäre, würde etwa in dem Ausgleiche der erwähnten Gegensätze die Wahrheit finden*); aber bei dem gegenwärtigen Stande unseres Schulwesens, wo es als erste Bedingung der Verbesserung gilt, von alter schlechter Gewöhnung sich zu befreien, halte ich es in allen methodischen Fragen als die Hauptsache, klar darzulegen, welchem inhaltlichen Stoffe irgend ein Schulfach dienen, mit welchen sachlichen Elementen es zu dem Bildungsganzen beitragen mag, dem wir in der Seele unserer Zöglinge ein Heim verschaffen wollen. —

Nirgend erscheint überdies diese Rücksicht notwendiger als auf dem Gebiete des literarischen Unterrichts und insbesondere bei Abfassung von Lesebüchern; der einseitige Formalismus hat zumeist in diesem Kreise sich fest genistet, ja eine solche leichtsinnige Lauheit gefördert, dafs es gemeinhin als indifferente Sache betrachtet wird, was wir und in welcher Reihenfolge wir es unseren Schülern zu lesen geben. Man liebt es, diesen Studienkreis als Domäne des subjektiven Geschmackes zu betrachten, und die Lesebücher pflegen ihr buntes Allerlei gewöhnlich damit zu entschuldigen, es möge den Lehrern eine freie Auswahl gegönnt sein. Es würden sich wohl auch im ganzen Lande kaum zwei Anstalten finden, die bei der Bestimmung der Lesestücke von übereinstimmenden Gesichtspunkten aus-

---

*) Hier unter dem Strich sei es erlaubt, die Art des Ausgleiches im Grofsen so zu formulieren, dafs in der Frage, was zu lehren sei? der Realismus, — in der andern, wie zu lehren? der Formalismus recht zu haben scheint — natürlich mutatis mutandis.

gingen; ja vielleicht ist auch in jeder einzelnen Anstalt hierin, in dem Nacheinander des Lesestoffes kaum die nötige Folgerichtigkeit zu treffen. Es ist förmlich eine Karrikatur des wahren, planmäſsigen Lehrverfahrens, wenn dann in den Schulprogrammen die Zusammenstellung der im Laufe des Jahres gelesenen Stücke erfolgt. Wahrlich hier ist im Interesse nationaler Bildung Pflicht, die pädagogische Wissenschaft zu Wort kommen zu lassen, die kein willkürliches, launenhaftes Verfahren dulden will, sondern die prinzipielle Begründung jedes einzelnen Schrittes fordert. In der Schule sind wir Lehrer insgesamt Hüter einer heiligen Angelegenheit, der Gemeinsamkeit und Kontinuität nationaler Bildung: man würde glauben, schon dieses Bewuſstsein würde jedermann dazu bewegen, jedes Detail seiner Thätigkeit zu dieser seiner Aufgabe in Beziehung zu setzen, um vor seinem eigenen Gewissen sein Lehrverfahren zu rechtfertigen. Es sollte niemand erlaubt sein, auch nur ein Lesestück zu behandeln, dessen Kenntnis prinzipiell aus dem Gesichtspuncte der Gesamtheit des Schulunterrichts nicht als verbindlich nachgewiesen werden könnte!

Eine prinzipielle Entscheidung gewinnen wir für die Auswahl durch Beantwortung der Frage, welche Aufgabe wohl im sachlichen, inhaltlichen Ganzen der Bildung dem literarischen Unterricht zufällt? Die Aneignung des Sprachschatzes selbst, die Gewöhnung an Redeformen und Ausdrucksweisen, stilistische Gewandtheit allein kann diese Aufgabe nicht sein: es wäre dies eine zu allgemeine Forderung, die eigentlich alle Lehrgegenstände betrifft, insofern die Sprache in allen das Hauptmittel des Verständnisses, ja das einzige Mittel des intellektuellen Bewuſstseins ist. Jeder Lehrer ist in seinem Fache zugleich Sprachlehrer, was ist aber das eigentliche Fach, das eigentliche Unterrichtsobjekt des Sprachlehrers? Ich glaube nicht zu irren, wenn ich ihm unter allen Lehrgegenständen das wertvollste, aus unserem Erfahrungskreise allenfalls das edelste Objekt zuweise, dessen Erkenntnis jedoch — nach dem alten Spruche — auch am schwierigsten ist: Aufgabe des Sprachunterrichts ist die Erkenntnis des Seelenlebens. Ich will mit dieser Behauptung keineswegs etwas unerhört Neues betonen: der literarischen Forschung gilt es als anerkannte Wahrheit, daſs der Volksgeist am klarsten in seinen literarischen Schöpfungen sich offenbart. Nur die Anwendung dieser Ansicht im Schulunterricht, die vollständige, konsequente Durchführung der in ihr enthaltenen Wahrheiten ist eine neue, dringliche Forderung.

Nach dieser Auffassung ist der literarische Unterricht ein Anschauungskursus der Psychologie. In dem kleinsten Lesestücke steht die Offenbarung fremden Seelenlebens vor uns, welche aufzufassen, recht zu begreifen wir nur dann vermögen, wenn in unserer eigenen Seele eine entsprechende intellektuelle und emotionelle Bewegung sich erzeugt. Nicht selten erfordert die Lektüre dies seelische Nachleben in doppelter Richtung; der Inhalt selbst stellt ein Lebensbild dar, woran die Entwickelung menschlichen Denkens und Handelns zu beobachten ist, — überdies spiegelt sich im Ausdruck die Gemütsschwingung des Erzählers ab, das Interesse, welches derselbe an der Darstellung des Inhaltes hat. Wie un-

erschöpflich reich, wie unerdenklich weit ist nun diese Welt menschlichen Seelenlebens, die wir vor die Augen unseres Schülers auszubreiten haben! Gilt es aber als würdige Aufgabe der Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts, mit fachwissenschaftlicher Einsicht den bedeutendsten, unerläfslichen Lehrstoff zu bestimmen, mit sorgfältiger Hand, der Natur des Lehrgegenstandes entsprechend die Wege der Beobachtung und Anschauung zu ebnen, und in der Folge der Gegenstände einsichtsvolle und leicht zu erkennende Klarheit zu bewerkstelligen, so dafs jede spätere Thatsache von der vorangehenden die nötige Beleuchtung erhält: warum sollte die pädagogische Theorie auf dem Gebiete des literarischen Unterrichts ähnlicher Arbeit überhoben sein, hier, wo der Lehrgegenstand, das menschliche Seelenleben nicht bloss an reicher Mannigfaltigkeit der Fülle der Naturphänomene gleichkommen mag, sondern wo die schwierigere Natur des Gegenstandes eine viel sorgfältigere Auswahl der Anschauungsmittel, eine viel konsequentere Bestimmung der Aufeinanderfolge zu erfordern scheint?

Es wäre jedoch nur eine neue Art Formalismus, der in abstrakten, allgemeinen Begriffen und Lehrsätzen seinen Ausgangspunkt nimmt, wollte man unsere grundlegende Ansicht so verstehen, dafs man, einem Grundrisse der Psychologie folgend, in der Literatur Beispiele suchen müsse zur Beleuchtung der einzelnen psychischen Thatsachen, um etwa, wie auf dem Gebiete des naturhistorischen Unterrichts die herrschende Methode verfährt, die einzelnen konkreten Lesestücke, als Musterbeispiele, zur Illustrierung des am Faden des psychologischen Systems fortschreitenden Unterrichts zu benutzen. Ein ähnliches Verfahren gäbe bloss die getrennten Elemente, höchstens das Skelett der Seele, an Stelle des wahren Lebens derselben; und was würde wohl der Wert einer so gewonnenen Kenntnis sein, die dem Zögling wohl darüber Aufschlufs gäbe, dafs der Mensch denkt, fühlt und begehrt, aber eben darüber, worin die wahre Würde menschlichen Lebens besteht, was alles Gegenstand seiner Gedanken ist, was für Gefühle ihn beseligen, und worauf sein Wille abzielt, keine gleichweise auf konkreten Thatsachen beruhende Einsicht gewähren könnte? Der Inhalt, nicht der Prozefs, wonach dieser Inhalt entsteht, bildet die Realität der Seele; die Ideale, die unsere Phantasie gestaltet und in deren Verwirklichung unser Wille sich abmüht; die Überzeugungen, in welchen unser Verstand sich beruhigt und auf welchen die Sicherheit unseres Handelns beruht: — diese bilden unser geistiges Sein; auf ihre Erkenntnis hat der literarische Unterricht sich zu beziehen, wenn er Menschenkenntnis und Selbsterkenntnis zu begründen wünscht.

Indem wir demnach mit Beziehung auf den Inhalt des Seelenlebens eine Lösung unserer Aufgabe suchen, gewinnen wir durch Betrachtnahme zweier wesentlicher Eigenschaften dieses Inhaltes Direktive für unsere didaktische Arbeit. Zuvörderst ist in Betracht zu nehmen, dafs in demselben nur dasjenige bleibenden Wert und Bedeutung hat, was auch über die Grenzen des individuellen Lebens wertvoll ist, was Gemeinbesitz sein kann, dem nationalen Gesamtschatz angehört, wie die Sprache selbst, welche die

leibliche Hülle dieses inneren Lebens ist. In zweiter Reihe kann jene Eigentümlichkeit nicht aufser Acht bleiben, welche den wesentlichen Zug im geistigen Leben abgiebt, dafs jener Inhalt das Resultat einer längeren Entwickelung ist und nur in dieser Entwickelung, im Fortschritte der einzelnen Stufen derselben zu begreifen ist. Die nationale Denkweise und Lebensauffassung ihrem edlen Gehalte gemäfs einzupflanzen in die Seele eines jeden Schülers, in der Weise, dafs wir vor dessen Augen das wahre lebendige Bild der Arbeit des Volksgeistes hinstellen, denselben den Herzschlag unseres Volkes mit fühlen lassen, in jedem Zeitalter der früheren Geschichte, welches bleibende Spuren zurückgelassen und in seinen Produkten auch noch heute als edler Faktor des nationalen Lebens mitwirkt: im Dienste dieser Aufgabe haben wir all das auszuwählen und zu behandeln, was als Grundlage des litterarischen Unterrichts, in Gestalt von Lesestücken darzubieten ist, und diese Aufgabe entscheidet auch darüber, welche Aufeinanderfolge, welche Stufenreihe in der Anordnung des ausgewählten Materials herrschen soll.

Nicht allein um das didaktische Verfahren weiter zu begründen, sondern vielmehr, um etwaige Mifsverständnisse zu beseitigen, seien noch einige allgemeine Erwägungen hinzugefügt.

Vor allem ist es nötig, zu beleuchten, in welchem Verhältnisse auf Grund dieser Auffassung der literarische Unterricht zum Geschichtsunterrichte steht, dessen Ziel man nicht selten ähnlich zu bestimmen pflegt, insofern derselbe gleichfalls die Pflege des Gemeinbewufstseins, des nationalen Sinnes im Auge hat. Es ist für die methodische Einsicht nicht minder wichtig, die Grenzen der verwandten Fächer pünktlich zu bezeichnen, als deren Beziehungen nachzuweisen und deren Verknüpfungen festzuhalten. Der Nachweis des gegenseitigen Verhältnisses ist in diesem Falle um so nötiger, als methodische Bestrebungen, die auf Konzentration des Unterrichts hinzielen, seit längerem schon entweder den Unterricht der Geschichte auf Grund literarischer Lektüre oder wenigstens eine gegenseitige Unterstützung beider Unterrichrszweige anempfohlen, ohne dafs es gelungen wäre, dies als eine in der Natur der Objekte begründete Forderung nachzuweisen.

Das Verhältniss zwischen Litteratur und Geschichte, beide hier als Schulgegenstände betrachtet, kann etwa auf Grund folgender Unterscheidungen festgestellt werden. Gemeinsame Überzeugungen, die Identität der Lebensauffassung, wie sie in gemeinsamen heiligen Erinnerungen und noch mehr in gemeinsamen Hoffnungen zutage treten, bilden die Grundlage des nationalen Seins; diesem Gesamtbewufstsein, dieser in allen Schichten des Volkes lebendigen Gesinnung sucht nun Ausdruck zu geben in ihren idealen Produkten vor allem die Literatur; Aufgabe des literarischen Unterrichtes ist daher den Inhalt dieser gemeinsamen Weltanschauuug in allen Phasen seiner Entwickelung der künftigen Generation zum Verständnis zu bringen. Die Erhaltung der sittlichen Gemeinschaft selbst, die Sicherung derselben gegen alle Wechselfälle erfordert andererseits, dafs das Volk mit einheitlichem Willen für Institutionen sorge, sich selbst so organisiere, dafs jeder

Einzelne im Sinne jener Lebensauffassung seinen sittlichen Pflichten nachkommen, seinen Beruf erfüllen könne: das Verständnis dieser Institutionen und dieser Organisation, der Kämpfe um deren Gestaltung, der Notwendigkeit ihrer Um- und Ausbildung: dies ist Aufgabe des geschichtlichen Unterrichts. Klar liegt hierin die gemeinsame Beziehung beider Fächer ausgesprochen, aber ebenso offenkundig erscheint die Notwendigkeit einer wesentlichen Trennung in der Behandlungsweise des Lehrstoffes. Bei Erklärung der Lektüre bildet den Schwerpunkt der Darlegung, zu erläutern, welche Gestalt in jener geistigen Gemeinsamkeit deren Element annimmt, die einzelne, individuelle Seele, wie die Wünsche und Bestrebungen des Individuums aus dem Gesamtleben ihre Impulse empfangen, wie unter dem Einflusse des Gesamtbewufstseins die Entschlüsse des Einzelnen zu Thaten werden, wie das Individuum in sittlichem Kampfe mit dem Gesamtgeiste fortschreitend sich erhebt oder demselben trotzend sich entgegenstemmend unter ihrem unerbittlichen Gerichte sinkt und fällt. Im Geschichtsunterrichte tritt hingegen das Ganze, die Gesamtheit in den Vordergrund, die Analyse des Gemeinlebens wird der Lehrer hier nie bis zur Darstellung der Elemente, des individuellen Seins verfolgen, selbst in jenen seltensten Fällen nicht, wo, wie man zu sagen pflegt, die ganze Volksseele in einem Geiste konzentriert zur Erscheinung kommt; jedes Glied der Gemeinschaft, jede Volksklasse, jeder Stand und der Einzelne interessieren hier nur in dem Mafse, inwiefern dieselben irgend eine Funktion der Erhaltung des Gemeinwesens vollführen, und finden nur so weit Würdigung, als sie zur Ordnung des Gesamtlebens beitragen. Es ist gegenwärtig geläufig, vom gesellschaftlichen Leben nach der Analogie des natürlichen Organismus zu sprechen; ohne von dieser Analogie mehr zu fordern, als logisch erwartet werden kann, dafs dieselbe nämlich unsere Meinung mehr versinnliche, kann man das Verhältnis des eigentümlichen Gegenstandes des literarischen und des historischen Unterrichtes mit jener Relation vergleichen, die zwischen dem Lebensprozefs in den Elementen des Organismus, in den einzelnen Zellen und dem Gesamtwirken des ganzen Organismus besteht. In Wahrheit ist das Leben in den Zellen, jedoch kann die Zelle ihre Arbeit nur in dem Sinne des Ganzen vollführen; — ebenso ist die Einzelseele der wahre Träger alles geistigen Lebens, und doch offenbart jeder Zug ihres Intellekts und jede Gemütsregung den Pulsschlag des Gesamtgeistes. Der lebendige Organismus kann nur so verstanden werden, wenn beide Gesichtspunkte ins Auge gefasst werden, — die wahre Lebendigkeit, der Lebensreichtum kann nur in der Thätigkeit der Elemente beobachtet, aber auch die rechte Bedeutung dieser Lebensfülle nur durch die Anschauung des Ganzen begriffen werden. Eröffnen wir daher vor den Blicken unserer Zöglinge die Mannigfaltigkeit persönlichen Lebens und erwecken wir in demselben ein Mitverständnis und ein Mitgefühl für die Eigentümlichkeiten der persönlichen Situationen: im literarischen Unterricht, — der Geschichtsunterricht halte andererseits mit seinen grofsen Lehren das Bewufstsein der Verpflichtung gegen diejenigen sittliche Bande wach, welche dem Einzelnen im grofsen Ganzen des nationalen Lebens seinen Platz anweisen.

In zweiter Reihe scheint es nötig, hervorzuheben, dafs die Forderung, der litterarische Unterricht habe seinen Stoff nach den Gesichtspunkten der historischen Entwickelung zu gruppieren, wesentlich von andern Voraussetzungen anhebt, als das gegenwärtig beliebte Prinzip, wonach jeder Einzelne in seiner natürlichen Entwickelung die Entwickelung der Menschheit nachleben würde. Die moderne Wissenschaft, die natürliche Thatsachen gerne und leichtfertig in die Auffassung geistigen Seins überträgt, erblickt in jenem Prinzip ein biologisches, notwendig wirkendes Gesetz, dem der Erzieher schon aus Rücksichten der Zweckmäfsigkeit sich unterzuordnen habe. Mich leiten andere Beweggründe als die thatsächliche oder hypothetische Gewifsheit jener gesetzmäfsigen Entwickelung, welche in letzter Analyse sich doch nur auf die formale Identität des Entwickelungsprozesses, keineswegs auf die inhaltliche Gleichheit des Resultats der Prozesse beziehen kann, da in letzterem Falle gar keine eigentliche Erziehung nötig wäre, denn es würde schon die Natur den Menschen selbst erziehen. Mir scheint die Eigentümlichkeit des Unterrichtsstoffes selbst die Verfolgung des historischen Weges zu fordern. Die verwickelteren Thatsachen des geistigen Seins sind nicht anders zu verstehen als durch die vorangegangenen einfacheren, da eben der historische Fortschritt die geistige Thätigkeit fortwährend verwickelter gestaltet, ist die Darlegung dieses Fortschrittes die einzige Methode, die zur Kenntnis geistigen Lebens führt. Einfache Lebensverhältnisse, wie sie auf der Anfangsstufe des Volkslebens vorherrschen, gehören auf die Anfangsstufe des Unterrichts; in ihrer Behandlung gewinnt das kindliche Verständnis Mittel zur Analyse und Auffassung späterer mehr entwickelter und verflochtener geistiger Gestaltungen.

Überdies hängt jene unsere Forderung, dafs wir in der Entwickelung des kindlichen Geistes den Weg der Geschichte einzuschlagen haben, auch mit dem sittlichen Ziele der pädagogischen Arbeit zusammen. Wir nehmen nicht den Fingerzeig der Natur in Betracht, sondern leisten hiemit unserer sittlichen Verpflichtung Genüge. Der Mensch ist, als Bürger der Geisteswelt, ein historisches Wesen. Wie immer man das ethische Endziel unseres Erdenwirkens formulieren mag, gewifs kann die Verwirklichung desselben nur von der kontinuierlichen, bewufsten Arbeit einer langen Reihe von Generationen erwartet werden. Keinem Einzelnen, keinem Zeitalter ist es gegönnt, den vollen Inhalt der Ideale der Menschheit zur Entfaltung zu bringen. Zu bewahren, was im Vollzug der sittlichen Aufgaben die mühseligen Kämpfe vergangener Geschlechter errungen, die Arbeit weiter zu führen in derselben Richtung, und die Überlieferungen durch unsere Thätigkeit bereichert der heranreifenden Generation zu übergeben, damit diese in demselben Sinne dem Endziele weiter nachstrebe: Dies ist die allgemeine Formel alles menschlichen Seins. Das historische Bewufstsein unseres Jahrhunderts hat die individualistische Auffassung der Erziehung, die sich die volle Entfaltung der Kräfte des Einzelnen zum Ziele setzte, gänzlich umgestaltet. Die volle Entwicklung unserer latenten Fähigkeiten ist Gesamtaufgabe der Menschheit, nicht des einzelnen Menschen; — die pädagogische Thätigkeit geht dem menschheitlichen Werke nach, auf dafs alles Edle und

Ewige, was dieses geschaffen, Eingang finde in die Einzelseele, wo allein die Bedingungen ihrer Erhaltung und Fortentwicklung sich vorfinden. Daher, weil eben die künftige Generation nicht allein zur Übernahme der gegenwärtigen Resultate unter unseren Händen heranreift, sondern auch die Pflicht übernimmt, die grofsen menschlichen Bestrebungen in gleichem Sinne weiter zu verfolgen — daher ist es auch keineswegs indifferent, in welcher Reihenfolge wir sie mit dem Gehalte der Überlieferungen bekannt machen, denn zu der Eigentümlichkeit, zum Wesen dieses Inhaltes gehört auch die Folge ihrer Bestandteile.

Ich beabsichtige gegenwärtig keineswegs alle Konsequenzen dieses Gedankens abzuleiten, auch nicht alle Bedenken abzuweisen. So viel ist aus dem Bisherigen wohl ersichtlich, dafs unserer Behauptung gegenüber ein so banaler Einwurf nicht in die Wagschale fällt, mit welchem gewöhnlich die Zweckmäfsigkeit, ja die Möglichkeit des historischen Ganges des Unterrichts in Frage gestellt wird. „Soll denn das Kind auch alle Neben- und Irrwege mitmachen, welche die Menschheit auf ihren Pfaden suchend und schweifend eingeschlagen? Sollen wir etwa den Geist unseres Zöglings mit einer ganzen Menge von Vorurteil und Aberglauben anfüllen? Kann von einem solch chaotischen Verfahren Erspriefsliches erwartet werden? Und wo fände eine so herumtappende Anleitung ihr Ende?" Nur wer in dem Lose der Menschheit nichts anderes erblickt, als die notwendige Folge von Naturerscheinungen, wer die wahren Eigenschaften des menschlichen Herzens und Geistes, die Macht des sittlichen Urteils nicht kennt, kann solche Zweifel hegen. Für uns ist die Geschichte ein ethischer Prosefs, das Produkt sittlicher Kräfte. Der Mensch hat zwar auf Grund und mit Hülfe solcher Naturthatsachen das Reich seines Geistes aufzubauen, für die keine sittliche Notwendigkeit besteht, die auf Imperative sittlicher Ideen nicht hören; somit kann auch die Wirkung derselben ihn verwirren, zeitweilig vom geraden Wege sittlichen Fortschrittes ablenken; aber auch in seinem dunklen Irren verschwindet nicht völlig das leitende Licht seiner Ideale und indem er auf seinen wahren Weg zurückkehrt, bleibt nur das ihm in Erinnerung, was er in dessen Beleuchtung erfahren. Die Entwickelung der Menschheit, korrigiert mit eigener Kraft, den sittlichen Zielen gemäfs, alle ihre Fehler und der durch ethische Studien veredelte pädagogische Takt wird es erreichen, durch die herumschweifenden Pfade menschlicher Vergangenheit einen geraden, den Zielen entgenführenden Weg zu bahnen.

Noch eine letzte Bemerkung möge diese allgemeinen Überlegungen ergänzen. Wo man in philosophischer Darstellung von historischer Entwickelung spricht, so bezieht man letzere gewöhnlich unvermittelt auf die Gesamtgeschichte der Menschheit. Ich halte dies für einen Fehler unserer geschichtlichen Auffassung. Die Menschheit bildet keine solche Einheit, die als Grundlage eines zusammenhängenden geistigen Lebens, intellektueller und sittlicher Entwickelung angesehen werden könnte. Nur ein Volk, das in seiner Sprache ein Organ des Gesamtbewufstseins, in seinen Sitten und Institutionen Organe des Gesamtwillens besitzt, kann als Substanz

des über den Einzelnen übergreifenden, stufenmäfsigen geistigen Fortschrittes betrachtet werden. Die Thätigkeit der Nationen giebt die Geschichte der Menschheit, nur in Bezug auf nationale Entwickelung kann von gesetzmäfsiger Stufenfolge gesprochen werden. Wohl besteht auch zwischen verschiedenen Nationen eine Wechselwirkung, ja es giebt viele Beispiele, wie die Produkte eines bestimmten Volksgeistes in den Boden fremden Geisteslebens überpflanzt werden — aber eben die Art der Übertragung giebt einen klaren Beweis für unsere Behauptung. Nirgend ist es möglich, dafs die Resultate entwickelter Kultur von einem an der Schwelle der Bildung stehenden jungen Volksstamm übernommen werden, so dafs dieser den menschheitlichen Fortschritt geraden Wegs weiter führe; sondern aus eigener Kraft, auf bestimmten Wegen geistiger Erhebung mufs das neue Volk dazu heranreifen, sich bilden, um dasjenige, was es aus dem früheren Kulturkreise zu übernehmen wünscht, zu begreifen und in Besitz zu nehmen. Die neue Nation, welche in die Spuren der älteren tritt, eignet sich stets nur das und so viel an, was und wie viel ihre durch eigene Thätigkeit erstarkte geistige Kraft zu tragen vermag. So ist das Mittelalter im Grofsen kaum etwas anderes, als das Bestreben der europäischen neuen Völkerschaften, sich zum Erben des Altertums heranzuarbeiten. Ja in diesem Prozesse des Erarbeitens und Besitzergreifens gestaltet der Besitz selbst sich um; originale nationale Züge verschwinden, und andere der Eigentümlichkeit des neuen Volks entsprechende bilden sich aus; so entfaltete auch das Christentum, obwohl demselben Grunde, der Bibel entsprossen, doch bei den verschiedenen Nationen Europas ein verschiedenes religiöses Leben, und hat auch die antike Renaissance in jedem Volke eine vielfach verschiedene Färbung erhalten. Wahrhaft sich entwickelndes geistiges Leben giebt es kein anderes, als in bestimmt nationalem Sinne, der Pädagoge hat daher, wenn er seinen Zögling zum Träger und Mitarbeiter des sittlichen Fortschrittes heranbilden will, im Inhalte des nationalen Geistes seine Mittel zu suchen und die Prinzipien für seine Methode auf den Wegen der nationalen Entwickelung. Kein nationaler Chauvinismus läfst mich diese Worte betonen — aus der sorgsamen Betrachtung der Geschichte folgt keine andere Überzeugung, deren Berechtigung übrigens auch durch physchologische und ethische Gründe nachzuweisen ist.«

---

9. Entgegnung.

Von Seminarlehrer Rosenburg in Eisleben.

Im ersten Heft der »Päd. Stud.« 1888 findet sich Seite 40—44 die Beurteilung einer von mir erschienenen Lektion über den Harz. Da Herr Prof. Dr. Rein eine ausführliche Erwiderung wegen Mangel an Platz nicht aufnehmen konnte, so entgegne ich hiermit in Kürze Folgendes:

1. Es ist unwahr, dafs meine Lektion »ganz aufserordentlich an Stoffmangel leidet«. Denn es bilden in ihr achtzehn Sätze das Resultat. Für

die Mittelklasse einer dreiklassigen Volksschule mehr als genug.

2. Dafs viele dieser Sätze nicht Charakteristika des Harzes enthalten, sondern auch auf andere Gebirge passen, hat meine mit allen Gebirgsbeschreibungen gemein und wird durch die Stellung der Lektion im Lehrplan unserer Schule geradezu erfordert.

3. Da bei jeder geographischen Beschreibung generalisiert werden mufs, so wird darin Ungenaues vorkommen. Das Falsche in meiner Lektion bitte ich nachzuweisen; ich werde jede Belehrung mit Dank annehmen.

4. Es ist unwahr, dafs ich »auf Selbstthätigkeit der Kinder keine Rücksicht nehme, sondern alles durch Vor- und Nachsprechen einpauke«. Denn meine Lektion enthält auf zwei Oktavseiten 21 Fragen, die zum selbstthätigen Anschauen und Beschreiben der Karte, und 7 Fragen, die zum selbstthätigen Urteilen und Schliefsen veranlassen. Dafs ich die Namen der Flüsse nenne und nicht ablesen lasse, billigen gewifs die meisten Geographielehrer.

5. Was die Rezension über meine Darstellung der Stufen und Hauptteile des Harzes sagt, ist ein Gemenge von falschen Citaten und hineingetragenen Phantasiegebilden des Rezensenten. Ich behaupte z. B. nirgends, dafs der Oberharz sich treppenstufenartig über den Unterharz erhebt.

6. Ich lehre nirgends, dafs »der Unterharz ausschliefslich mit Laubwald, der Oberharz nur mit Nadelwald bedeckt ist«.

7. Es ist unwahr, dafs ich »die natürlichen Beziehungen der einzelnen Charakteristika nicht hervorhebe«. Denn ich weise ausdrücklich nach, dafs von der Höhe das Klima, vom Klima die Vegetation und von dieser die Beschäftigung der Bewohner abhängt.

8. Es ist übertrieben, was die Rezension behauptet, dafs man »ohne grofse Unterrichtstechnik den ganzen Stoff der Präparation hätte durch die Klasse gewinnen lassen können«.

9. Den grammatischen Fehler, den ich gemacht haben soll, bitte ich mir als solchen nachzuweisen, natürlich unter genauester Beachtung des Wortlauts meiner Lektion.

10. Gleichzeitig darf ich wohl bitten, mich über den Wert oder Unwert folgender in der Rezension vorkommenden Konstruktionen zu belehren: »Die Ausführlichkeit erklärt sich daraus, weil — —« »Es wird sich begnügt —« »Einflufs der Höhe zum Klima u. s. w.« Von andern sprachlichen Mängeln der Rezension mufs ich wegen Raummangels schweigen.

11. Summa: Die Rezension giebt ein falsches Bild von meiner Lektion; sie übertreibt.

---

10. Die Barthsche Erziehungsschule zu Leipzig

feiert in diesem Jahre das Fest ihres fünfundzwanzigjährigen Bestehens, wie wir aus dem neuesten Schulbericht des Direktors und Begründers der Anstalt, Herrn Dr. E. Barth, entnehmen. In diesem Berichte

wird zuerst ein Rückblick auf die ersten Jahre der Anstalt geworfen, an welcher auch Professor Ziller in der Zeit von 1863—67 Mitdirektor war. Unter den sieben Beilagen sind einige Schulreden des Direktors, ein Verzeichnis von Werkstattarbeiten, die Ordnung des Schulgottesdienstes von besonderem Interesse. Derselbe Bericht giebt auch Auskunft über die Lehrer und Lehrerinnen, welche an der Anstalt gewirkt haben und noch wirken, über den Besuch der Anstalt in den verflossenen 25 Jahren, sowie eine Übersicht über den im Schuljahr 1887/88 erteilten Unterricht. Möge die Barthsche Erziehungsschule, welche seit ihrer Gründung bestrebt war, die Ideen der Herbartschen Pädagogik zu verwirklichen und die gesamte Schulerziehung ihnen gemäfs zu gestalten, in diesem Bestreben weiter wachsen und gedeihen, damit sie die grundlegenden Gedanken immer reiner und vollkommener zur Anschauung bringen und damit an ihrem Teil der Verbreitung eines gesunden Erziehungssystems beitragen könne.

---

11. E. Ackermann, die häusliche Erziehung.

(Langensalza, Beyer u. S.)

Der in weiten Kreisen hochgeschätzte Verfasser hat in dem vorliegenden Buche ein Gebiet bearbeitet, welches im pädagogischen Schrifttum der neueren Zeit verhältnismäfsig wenig Beachtung gefunden hat: das der häuslichen Erziehung. An erster Stelle wendet er sich daher an die Eltern, besonders an die Mütter. Diesen will er über Erziehungsfragen Belehrung verschaffen und Anregung geben, über dieselben weiter nachzudenken, die gewonnene Einsicht aber bei der eigenen Erziehungsthätigkeit zu verwerten. Der Inhalt des Buches ist aus folgenden Überschriften zu erkennen: 1) der Zweck der Erziehung, 2) die Schranken der Erziehung, 3) die Erziehungsfaktoren, 4) die intellektuelle Bildung, 5) die sittliche Bildung, 6) die religiöse Bildung, 7) der Umgang, 8) Spiel und Arbeit, 9) Vergnügungen der Jugend, 10) Affekte und Leidenschaften, 11) Fehler der Jugend, 12) die Strafe, 13) Knaben und Mädchen, 14) Haus und Schule.

Möge das vortreffliche Buch seinen Zweck erfüllen und einen weiten Leserkreis nicht blofs unter den Lehrern, sondern vor allem in den Familien, so wie der Herr Verfasser es wünscht, finden. Damit würde seine Mühe am besten belohnt sein.

---

12. Eine neue Zeitschrift für das Mädchenschulwesen.

Die »Mädchenschule«, herausgegeben von K. Hessel und F. Dörr (Bonn, E. Webers Verlag), will die Interessen des gesamten Mädchenschulwesens pflegen und auch allgemeine Fragen des Unterrichts, wo sich dazu

Veranlassung ergiebt, zur Behandlung bringen. Sie erscheint vierteljährlich; dazwischen werden gelegentlich Beilagen mit kürzeren Artikeln, Gedichten u. s. w. ausgegeben, um hauptsächlich dringendere Fragen eher behandeln zu können.

Heft 1 bringt:

I. Abhandlungen: Einige Gedanken über die Aufgaben des Unterrichts in der höheren Mädchenschule. Von Ed. Ackermann zu Eisenach. — Die Bildung der weiblichen Gefühle. I. Von J. M. Wendt zu Troppau. — Erörterungen über den französichen Unterricht an höheren Mädchenschulen. Von A. Ohlert zu Königsberg i. Pr. — Übersetzungen aus fremden Sprachen. Von Mathilde Lammers zu Bremen. — II. Rezensionen. III. Berichte.

Beiträge aus England und Frankreich erscheinen meist auch in englischer, bez. französischer Sprache.

Der Preis der Zeitschrift beträgt im Abonnement jährlich M. 10. Der Jahrgang wird mindestens 30 Bogen umfassen.

Die »Mädchenschule« will keiner bestimmten Partei dienen. Sie öffnet ihre Spalten allen, denen das Wohl unserer Mädchen, der zukünftigen Frauen und Mütter Deutschlands, am Herzen liegt, zu ernster, gründlicher, sachlicher Darlegung und Erörterung. Sie scheut offene Aussprache nicht und sieht im ehrlichen Kampfe der Meinungen das beste Mittel zur Lösung der schweren Fragen, welche in Unterricht und Erziehung unsere Zeit beschäftigen.

Eine grofse Reihe bekannter pädagogischer Schriftsteller haben ihre Mitarbeit zugesagt, wie aus der Übersicht, welche dem 1. Heft beiliegt, hervorgeht. Wir wünschen der neuen Zeitschrift guten Erfolg und hoffen namentlich, dafs durch dieselbe auch die Ideen der herbartischen Pädagogik immer mehr in den Mädchenschulkreisen zur Verbreitung gelangen.

C. Beurteilungen.

I.

O. Flügel. Die Sittenlehre Jesu. Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne. 1887. 80 S. Preis ?

Diese Schrift ist, wie aus dem kurzen Vorwort ersichtlich, aus mehr oder weniger zusammenhängenden Aufzeichnungen des verstorbenen Dr. F. H. Th. Allihn von dem um die Herbartsche Philosophie hochverdienten Pastor O. Flügel in Wansleben bei Halle zu einem Ganzen bearbeitet worden.

Dieselbe zerfällt in die Einleitung, S. 1—13, in Abschnitt I. (S. 14—67) Die sittlichen Ideen u. Abschnitt II. (S. 67—80.) Die Motive zum Guten.

In der Einleitung bespricht Verf. eine Reihe von Einwürfen und Vorurteilen, welche sich dem Unternehmen, die Sittenlehre Jesu zusammenhängend und nach gewissen Gesichtspunkten pragmatisch geordnet darzustellen, entgegen treten. Er verwahrt sich dagegen, diese Lehre als eine blofse Sittenlehre anzusehen, sie ist unendlich mehr. Dessenungeachtet sei es — wie auch dargethan wird — völlig gerechtfertigt,

den rein ethischen Bestandteil der Lehre Jesu als etwas Selbständiges zu betrachten.

Sodann bespricht Verf. den anderen Einwand, ob an die Sittenlehre Jesu ein ihr völlig fremdes philosophisches System als Mafsstab angelegt werden dürfe. Entstehe dadurch nicht die Gefahr der falschen Auffassung oder Umdeutung? Nachdem diese Frage beantwortet worden, deckt der Verf. die Ursachen auf, weshalb die Auffassung der Sittenlehre Jesu von einem bestimmten philosophischen System aus so leicht irre geht, und warum zur Auffassung dieser Sittenlehre die Ethik Herbarts besonders sich eigne.

Hierauf begegnet Verf. dem Einwurfe, dafs in einem sehr wichtigen Punkte zwischen der Sittenlehre Jesu und jeder philosophischen Ethik sich ein unauflöslicher Widerspruch herauszustellen scheine, sofern nämlich jede wissenschaftliche Ethik den Anspruch erhebe, das absolut Gute aus eigenen Mitteln völlig rein und vollständig zu erkennen, während doch Jesus als vollkommener Gesetzeslehrer gelten will und soll. Die hierauf bezügliche Erörterung ist ebenso lehrreich als interessant. Am Schlusse derselben citiert Verf. ein Wort aus Zillers Grundlegung zum erziehenden Unterricht: »Während die absolute Würde der sittlichen Ideen an sich selbst fest steht, gestattet die Art, wie sie entstehen, recht wohl die Annahme des Glaubens, dafs sie ohne göttliche Offenbarung des Christentums in ihrer Reinheit und Vollständigkeit den Menschen nicht bewufst worden wären.«

Von zwei sonst vielumstrittenen Fragen, nämlich von der historischen Kritik der Evangelien und der Frage: wie ist Jesus zu seiner Lehre gekommen? wird gänzlich abgesehen.

Wie schon bemerkt, werden die idealen Willensverhältnisse oder die sittlichen Ideen, die in Leben und Lehre Jesu als vollendet hervortreten, auf S. 14—67 behandelt und zwar in folgender Folge: die Idee der inneren Freiheit, die der Vollkommenheit, die des Wohlwollens, die des Rechts und zuletzt die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit. Auf den reichen Inhalt dieses Hauptabschnittes einzugehen, mufs ich verzichten. Die Wirkung des Studiums oder Lesens desselben ist nicht nur Belehrung, sondern auch Erhebung des Gemüts. —

Nachdem der Verfasser auf S. 61—67 noch einen Rückblick auf die Gesamtheit der Ideen geworfen, die Demut als die spezifisch christliche Tugend erwiesen und u. a. auch dargethan hat, dafs die von Jesus geforderte Moral von einer blofsen Gesetzes- oder Pflichtenlehre weit entfernt ist, wendet er sich dem II. und letzten Hauptteile seiner Schrift, überschrieben »Die Motive zum Guten«, zu.

Eine Erörterung der Motive zum Guten könne manchem unnötig erscheinen, da streng genommen es nur eins gebe: Mifsfallen am Unsittlichen und Wohlgefallen am Sittlichen; da ferner kein Zweifel darüber bestehe, dafs unsittliche Motive immer nur unsittliche, und sittlich-gleichgiltige Motive nur sittlich-gleichgiltige Handlungen hervorbringen können. Indes sei es bekannt, dafs die edelsten Motive nicht immer die wirksamsten seien, und dafs es daher darauf ankomme, die sittlichen Motive, welche so oft sich unkräftig erweisen, genügend zu verstärken. Diese Verstärkung sei jedoch nur durch mindestens tadellose Motive zu bewirken. Thatsächlich seien ja auch in den allgemeinsten Fällen sittlichen Handelns die rein sittlichen Motive mit sittlich-gleichgiltigen verbunden. Wenn nun auch nicht aufser acht zu lassen, dafs eine Handlung, welche aus einer Mischung von sittlichen und sittlich-gleichgiltigen Motiven hervorgegangen sei, nur insoweit moralischen Wert habe, wieweit die ersteren dabei wirksam gewesen, so dürfe man doch nicht verkennen, wie es sich doch auch darum handle, dafs die sittliche Ordnung befolgt und erhalten werde, selbst wenn der sittliche Geist noch fehle. Deswegen halte es auch Jesus nicht unter der Würde des Sittlichen, dasselbe zuweilen aus Rücksichten der Klugheit

oder des wohlverstandenen eigenen Interesses zu empfehlen.

Auf dreifache Weise suche er die Motive zum Guten zu verstärken, a) durch Rücksicht auf den Erfolg des sittlichen und des unsittlichen Handelns, oder auf die Glückseligkeit, b) durch die Rücksicht auf Gott und c) durch die Art, wie er die Mitmenschen ansehen lehrte. Die Ausführungen dieser Abschnitte bilden einen passenden Schluſs zu der Schrift, die ebenso schön im Stil, wie würdig nach dem Inhalte ist. Jedem, der sich in den Geist und Willen Christi philosophisch vertiefen will, kann sie warm empfohlen werden.

Glogau. H. Grabs.

II.

Grundgedanken biblischer Geschichten alten und neuen Testaments nebst Geschichtsdispositionen und Bibellesestellen. Ein Hülfsbuch für Lehrer von **H. Elsert,** Rektor und Lokalschulinspektor. Leipzig, Merseburger. 1887. Preis M. 1,50.

Der Verfasser geht von dem richtigen Grundsatze aus, daſs »nur das selbsterworbene, das empfundene Wissen auf die Charakterbildung einen bestimmenden Einfluſs ausübt und darum erziehlichen, sittlichen Wert hat,« daſs es dagegen nutzlos sein würde, »wenn der Lehrer dem Kinde anquälen wollte, was es nicht empfunden und verstanden hat.« Daher soll das Kind durch geschickte Fragen (?) des Lehrers angeleitet werden, den religiös-sittlichen Gehalt der Geschichten auszusondern. Da aber der Lehrer nur dann »geschickt fragen und kundig führen kann, wenn ihm der zu entwickelnde Satz nach Inhalt und Form fix und fertig eigen ist,« so bietet das vorliegende Büchlein zu jeder biblischen Geschichte nicht bloſs eine Disposition, sondern vor allem eine durch wohlthuende Kürze ausgezeichnete Darstellung der religiös-sittlichen Grundgedanken. Jedem Gedanken ist eine Anzahl oft etwas zu weit hergeholter Bibelsprüche beigegeben, auch Dichterworte und Aussprüche berühmter Persönlichkeiten sind in passender Weise herangezogen. Die methodische Verarbeitung des gebotenen reichen Materials ist dem Lehrer überlassen. Mit den bloſsen »geschickten Fragen« wirds dabei freilich nicht gethan sein, vielmehr wird der Anordnung der Geschichten im Lehrplan, der Einleitung des rechten Aneignungs- und Verallgemeinerungsverfahrens, der Sammlung und Anwendung der gewonnenen allgemeinen Wahrheit die gröſste Sorgfalt zugewendet werden müssen. Auch die »Grundgedanken« selbst muſs der Lehrer natürlich selbst prüfen. Er kann nur das benutzen, was mit seiner Überzeugung übereinstimmt, aber wenn man auch in vielen Stücken mit Herrn F. nicht übereinstimmen kann, so wird man ihm doch für reiche Anregung zum Nachdenken dankbar sein müssen. Besonders angenehm berührt es, daſs in dem Büchlein auch die neueren Forschungen über das Leben Jesu (Keim und Beyschlag) Berücksichtigung gefunden haben.

Auerbach i. V.

Dr. Thrändorf.



Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

A. Abhandlungen.

Der Religionsunterricht in gegliederten Schulen nach den L. Wangemannschen Schriften.

Von

A. Hofmann, Nossen.

Fast drei Jahrzehnte sind es her, dafs Ludwig Wangemann, jetzt Bezirks-Schulinspektor und Schulrat in Meifsen, seine ersten Bücher für den Religionsunterricht „Biblische Geschichten für die Elementarstufe" (1859)*), »Handreichung beim ersten Unterrichte der Kleinen in der Gotteserkenntnis« (1859)**) und »Biblische Geschichten, geordnet und bearbeitet zu biographischen Geschichtsbildern« (1861)***) der deutschen Lehrerschaft zum Gebrauche anbot. In den weitesten Kreisen haben sie sich Eingang verschafft, wie die vielen Auflagen beweisen, die sie erlebt haben; und nicht nur in Deutschland; denn die »Handreichung« ist übersetzt ins Holländische, Schwedische und Englische.

Über Wert und Bedeutung derselben zu sprechen, thut demnach nicht not; sie sind der Lehrerwelt hinlänglich als vortreffliche Hilfsmittel bekannt. Die jüngste Zeit brachte uns von ihm noch einige aus langjähriger Erfahrung hervorgegangene Schriften für den Religionsunterricht. In den Jahren 1880—1883 erschien die »Einführung in das Verständnis des Dr. Lutherschen Katechismus«, 1884 »Der erste biblische Anschauungsunterricht und 1885 und 1887 »Handreichung zum 2. Teile der biblischen Geschichten«. Der von Wangemann in der »Handreichung« schon 1859 dargelegte Unterrichtsplan für den gesamten Religions-

*) Leipzig, Georg Reichardt Verlag. (21. Aufl. 1888.)
**) Ebendaselbst 1885 erschien. (11. Aufl. 1886.)
***) Ebendaselbst 1885 erschien. (9. Aufl. 1887.)

unterricht ist nunmehr (mit Ausnahme der letzten Stufe) im einzelnen ausführlich bearbeitet. Wie dies geschehen ist, das will diese Arbeit darzustellen versuchen. Den Freunden Wangemanns kann sie nur Bekanntes bringen; denen aber, welche die Wangemannschen Schriften nicht kennen, wird sie Gelegenheit bieten, ihre Stoffauswahl und -erweiterung, Erzählform, unterrichtliche Behandlung auf den einzelnen Stufen, Verknüpfung der einzelnen Disziplinen des Religionsunterrichtes etc. zu vergleichen; und das hat doch immer etwas Erspriefsliches.

---

1. Biblischer Geschichtsunterricht.

»Christliches Glaubensleben auf Grund des Evangeliums zu wecken und auszubilden« *), ist nach Wangemann das Ziel des Religionsunterrichtes, welches „mittelst des Wortes Gottes und des Gebetes" zu erreichen ist. Auch der Religionsunterricht hat von der Anschauung auszugehen, also nicht mit der Lehre, sondern mit der Geschichte, und zwar mit der »Betrachtung der einzelnen Lebenserscheinungen, welche die heilige Schrift bietet« *), zu beginnen. Bei der Stoffauswahl und -anordnung kann »subjektives Ermessen allein nicht entscheidend sein; darum mufs zur Feststellung eines Unterrichtsplanes der Weg betrachtet werden, auf welchem der Unterrichtsgegenstand zum Gegenstande menschlichen Wissens wurde«. »Die Beobachtung lehrt uns nun, dafs es zuerst eine einzelne Thatsache — ein einzelner Lebenszug — war, die geschichtlich merkwürdig wurde. Bei der Betrachtung derselben treten aber zwei Hauptmomente hervor: die geschichtliche Thatsache selbst als ein Besonderes und der ihr zu Grunde liegende Gedanke — ein Gesetz, welches als das Allgemeine in der betrachteten Thatsache zur Erscheinung kommt. Zwei Gesichtspunkte für eine verständige unterrichtliche Behandlungsweise. Diese Betrachtung einzelner geschichtlicher Ereignisse lenkt aber von selbst den Blick auf die handelnden Personen, und durch die Vermehrung, Verbindung und Vereinigung der einzelnen geschichtlichen Lebenszüge einer Persönlichkeit entsteht die **Biographie.**" »Dafs ferner diese einzelnen betrachteten Persönlichkeiten und Ereignisse nicht abgesondert sind, sondern in der innigsten Beziehung zu andern stehen, das ergiebt sich schon bei der Behandlung der einzelnen Biographieen und

*) „Handreichung": Einleitung.

Monographieen. Damit ist aber der Weg zu der nächsten Stufe wieder gezeigt.« Wangemann unterscheidet daher gemäfs dem Wesen des Unterrichtsgegenstandes vier Stufen im biblisehen Geschichtsunterrichte.

1. Der ersten Stufe geht die **Vorbereitungsstufe** voraus. Sie gewährt biblischen Anschauungsunterricht. Dieser soll dem Kinde zu den Worten der Geschichtserzählung »klare, vollwirkende, richtige Vorstellungen vermitteln«. Um diesen Zweck zu erreichen, stellt sich der Gebrauch eines entsprechenden Lehrmittels als notwendig heraus. Ein solches ist nach den Angaben Wangemanns in den „Zwanzig Anschauungsbildern für den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte« *) von der Hand des Künstlers geschaffen worden. Sie schliefsen sich den Geschichten an, welche für die erste und zweite Unterrichtsstufe in der »Handreichung« von dem Verfasser gewählt worden sind. Bei ihrer Herstellung hat sich der Künstler in den Dienst der Schule gestellt, denn es sind nur solche Bilder gegeben, welche die Kinder, obwohl sie auf den ersten Unterrichtsstufen stehen, aufzufassen vermögen, obwohl sie auch für die folgenden Stufen von Bedeutung sind. Das Bild stellt den Moment der Handlung dar, aus welchem der gesamte Inhalt der betreffenden Geschichte entwickelt werden kann. In der bildlichen Darstellung kommt nur das zur Anschauung, was die Geschichte erwähnt. Die Gegenstände sind so gruppiert, dafs das Kind nicht nur von den einzelnen Gegenständen, besonders von den Hauptpersonen der Handlung, eine Vorstellung gewinnt, sondern auch von dem ganzen Bilde, welches eine Handlung oder ein Leiden darstellt, erlangen kann. Nicht nur der Ort der Handlung ist der Geschichte entsprechend dargestellt, sondern es ist auch auf die zeitgemäfse Kleidung der nötige Fleifs verwandt. In Farbe dargestellte Gegenstände gewinnen an Körperlichkeit; darum haben farbige Bilder das meiste Interesse für die Kinder. Die Grösse der Bilder (47 : 60 cm) ist so, dafs sie von allen Kindern einer zahlreichen Klasse zugleich gesehen werden können. (Vergl. »Der erste biblische Anschauungsunterricht« S. 5.) Der Zweck der Bilder entscheidet über die Art des Gebrauches: das Bild mufs nicht nur »mit der Erzählung verbunden sein«, sondern es mufs auf dieser Vorbereitungsstufe »die Betrachtung desselben der Erzählung vorangehen«, damit das Kind dadurch »Anschauung von den Personen und anderen Gegenständen der betreffenden Geschichte, von den Zuständen, in denen sie sich befinden, von den Orten, wo sie leben, von ihrer äufseren Erscheinung, von der Kleidung, den Geräten, Waffen etc.

*) Leipzig, Georg Reichardt Verlag. Ausgabe A koloriert 16 M. Ausgabe B unkoloriert 12 M. Text hierzu aus Wangemanns Feder gratis.

bekomme«.*) »Bei der Betrachtung der einzelnen Erscheinung auf dem Bilde erhält das Kind dazu die biblische sprachliche Bezeichnung; es wird durch jedes Bild, das der Unterricht zum Gegenstande der Anschauung nimmt, zugleich der Wortschatz, und zwar der biblische Ausdruck, vermehrt. Ist aber das Kind in den Besitz der hauptsächlichsten Ausdrücke einer Geschichte gekommen, welche gleichsam die Kernpunkte derselben bilden, und vermag es die richtigen Vorstellungen mit den Worten zu verbinden, dann ist es reif, die Geschichte mit Verständnis aufzufassen, und dann erst kann sie auf Geist uud Gemüt bildend, heiligend und stärkend wirken, und das thut sie auch wirklich — während sie es nimmer vermag, solange die Erzählung nur gedächtnismäfsiges Plapperwerk ist.«*) Über die Art und Weise des Erzählens auf dieser Stufe äufsert sich Wangemann im »Bibl. Anschauungsunterricht« S. 14 f. und in der »Handreichung« S. 27 ff. folgendermafsen: Die Lehrsprache dieser Stufe müsse die einfache, konkrete sprachliche Darstellung der Mutter sein; man dürfe nicht meinen, wie manche Kindlichkeit affektierende Schriften thun, für die Kleinen sei es nötig, dafs man breit, weitschweifig schildernd, blümend rede, vielleicht dieses auch mit allerlei Gebärden veranschauliche. Das wäre grofser Irrtum!

Falsch wäre es aber auch, die biblische Geschichte im ersten Religionsunterrichte in der Bibelsprache zu erzählen und von den Kleinen eine Wiedererzählung in derselben zu verlangen. Auf dieser Bildungsstufe sei das Kind sprachlich auch noch nicht soweit entwickelt, dafs es imstande wäre, eine Geschichte im Zusammenhange wiedererzählen zu können. Es vermöge dieses nicht in seiner naiven Muttersprache, also noch viel weniger in der Sprachweise der heiligen Schrift. Ein verständiger Lehrer dürfe mithin solches nicht verlangen. Wenn sich das Kind durch satzweises Vor- und Nachsprechen mühevoll die Worte der Geschichte aneignen sollte, sodafs es schliefslich zusammenhängend die Geschichte biblisch erzählen könne, dann möge dieses wohl auf den Hörer, wenn er frommen Gemütes sei, einen angenehmen Eindruck machen, denn er denke nicht daran, mit welcher Quälerei dieses erzielt worden sei — ein segensvoller Unterricht wäre damit nicht erteilt. Man solle auch im geistigen Leben im Frühlinge nicht Herbstfrüchte erzielen wollen. Diese Stufe des religiösen Anschauungsunterrichts bildet die Vorbereitung für die Stufe, auf welcher dann die sprachliche Entwickelung des Kindes soweit gefördert ist, dafs es eine biblische Geschichte zusammenhängend in der einfachsten biblischen Sprach- und Ausdrucks-

*) »Anschauungsunterricht« S. 12.

weise darstellen kann. Hier wird das Kind bei der Anschauung der Bilder erst mit einzelnen Worten, Ausdrücken, Sätzen bekannt gemacht, die dann mittelst der sprachlichen Weise der Mutter in Verbindung gesetzt werden. Ist durch die rechte Behandlung der Bilder — und dazu leitet Wangemann in der erwähnten Schrift an — und durch die daran geknüpfte Erzählung der biblischen Geschichte wirklich das Gemüt des Kindes ergriffen worden, dann will der kleine Mund auch für das, was das Herz bewegt, einen entsprechenden Ausdruck haben. Das vermag aber zur Zeit niemand besser zu sagen, als es Hey und Möller und einige andere in ihren Verschen gethan haben. Diese und einige kindliche Sprüche schliefst Wangemann nun an, und mit besonderer Freudigkeit, so bezeugt er, nehmen die Kleinen diese an, wofür sie durch ihren herzigen Vortrag Zeugnis ablegen. Die Vorbereitungsstufe möchte der Verfasser in die Familie verlegen und der Mutter diesen ersten Unterricht zuweisen. »Ihr deutschen Mütter, ruft er ihnen in der »Anweisung« *) zu, ... seid selbst die ersten Lehrerinnen eurer Kinder in der Gotteserkenntnis ... — nicht blofs für allerlei nützliche und unnütze Dinge dieser Welt ... Dafür wird dir, liebe Mutter, dein Sohn oder deine Tochter noch danken, wenn du längst vor dem stehst, dem du Rechenschaft über deine Arbeit an der Seele deines Kindes ablegen mufst.« Freilich ist bei den jetzigen sozialen Verhältnissen nicht anzunehmen, dafs die Familie dieser Aufgabe gerecht werden könnte. Es wird daher mit Recht gefordert, dafs in Anbetracht solcher Verhältnisse die Schule einzutreten habe.

Den Stoff für die **erste Stufe** bilden 24 biblische Geschichten, 12 alt- und 12 neutestamentliche, durch welche das religiöse Leben in dem jungen Kinde weiter gebildet werden soll. »Ein kurzer Überblick über die biblischen Geschichten der ersten Stufe mit Andeutung dessen, was durch dieselben erreicht werden soll, dürfte die Gründe für die Auswahl am besten geben. Die alttestamentlichen Geschichten. Zuerst soll erkannt werden Gott als Vater, darum: 1. Schöpfung des Menschen. Dieser Vater hat seinen Menschenkindern Gebote gegeben und wird alle Gottlosen, die seine Gebote übertreten, bestrafen (2. Sündenfall). Die Frommen dagegen empfangen Segen (3, I. Abrahams Auszug). Die, welche Gott vor Augen und im Herzen haben, beweisen dies in ihrem Verhalten gegen den Nächsten (3, II. Trennung von Lot). Am nächsten von allen stehen uns unsre Angehörigen; darum werden von 4 bis 8 (Josephs Geschichte) die Verhältnisse im Familienleben vorgeführt. Nr. 9 zeigt eine besondere Behütung in der Gefahr (Moses). Ferner in Samuel (10) wird ein

*) »Bibl. Anschauungsunterricht«: Vorwort S. IV.

frommer Knabe und Schüler vorgehalten. Nr. 11 (David und Goliath) erzählt von dem tapferen Jünglinge, der sein Werk mit Gott beginnt und daher siegt. Endlich in Nr. 12 (Absalom) wird noch ein Nachtbild gezeigt, welches die Sünde in ihrem Anfange, Fortgange und Ende vorhält. Die neutestamentlichen Geschichten geben zuerst zwei Bilder aus der Jugendgeschichte des Sohnes Gottes. Durch dieselben wird der Blick mit auf den Vater gerichtet, der sein Kind treulich behütet. Nr. 3 (der zwölfjährige Jesus) zeigt dann den frommen Knaben, der den Vater über alles liebt. In 4 bis 7 wird der Herr Jesus als der Wunderthäter dargestellt, der Macht hat über die Natur, über den Menschen und den Tod. Dafs zu ihm auch Kinder kommen sollen, lehrt Nr. 8 (der Kinderfreund). Nr. 9 (Gethsemane) eröffnet einen Blick auf das innere Leiden, Nr. 10 (Verurteilung) auf die ihm angethane Schmach; Nr. 11 (Kreuzigung) zeigt die höchste Not, den gröfsten Schmerz des Erlösers. In Nr. 12 erfährt das Kind von der Auferstehung des Herrn und davon, wo jetzt sein Erlöser ist, der die Seinen zum ewigen Leben führt.*) Somit findet die I. Stufe ihren vollen Abschlufs. Wer gegen die Reihenfolge der Geschichten des a. T. inbezug auf ihre Schwierigkeit Bedenken trägt, dem schlägt Wangemann folgende Ordnung vor, 1, 9, 10, 11, 3, 4—8, 2, 12. Hiermit sind alle einfachen Grundverhältnisse des Lebens vorgeführt, darum finden auch schon sämtliche Gebote in denselben ihre Anwendung. Und doch sind »diese einfachen Lebensbilder so gewählt, dafs sie die Lebensverhältnisse und Beziehungen, in denen das Kind steht, berühren. Denn wenn in diesen Geschichten z. B. von der Mutter des Moses erzählt wird, wie sie sich erst freut über das feine Knäblein, es aber angstvoll verbergen mufs vor den Dienern des bösen Königs, und dann wie sie es zu retten sucht u. s. w. — das versteht und begreift auch das siebenjährige Kind schon, wenn es überhaupt unterrichtsfähig ist.**) Wangemann stellt sich somit in entschiedenen Gegensatz zu jenen Richtungen, welche die biblische Geschichte, da sie die Fassungskraft der sechs- und siebenjährigen Kinder übersteige, als für den ersten Religionsunterricht ungeeignet verwerfen und an ihrer Statt Märchen oder moralische Erzählungen setzen. (Andere Gründe, die Wangemann gegen jene Meinungen vorbringt, siehe in der »Handreichung« S. 25 ff.)

Der angeführte Stoff wird nach Wangemanns Schriften für Geist und Herz fruchtbringend behandelt, wenn zunächst eine **Vorbereitung** nicht versäumt wird. »Diese soll das Kind befähigen, schon beim ersten Anhören der biblischen Erzählung sprachlich und sachlich den Geschichtsstoff wenigstens der Haupt-

*) »Handreichung« S. 19 f.
**) »Handreichuag« S. 25.

sache nach auffassen zu können. Es wird damit vorgebeugt, dafs sich beim Anhören unverständlicher Ausdrücke nicht allerlei wunderliche und verkehrte Vorstellungen in der Seele des Kindes erzeugen und festsetzen . . . Sie mufs die Lebensverhältnisse und Beziehungen, welche die betreffende Geschichte vorführt, in den Lebensverhältnissen des Kindes aufsuchen, diese demselben vorhalten, sie erläutern, um dadurch das Verständnis für jene zu eröffnen, welche die Geschichte nachher bringt.« *) Wie eine solche im einzelnen Falle zu gestalten sei, damit sie das Verständnis für den geschichtlichen Stoff vermittele, den Eindruck desselben verstärke, nicht aber durch Vorwegnahme des Geschichtsstoffes ihn abschwäche, ist aus der »Handreichung« zu ersehen. »Die auf eine sorgfältige Vorbereitung verwandte Zeit ist gut angelegt und wird doppelt bei der Bearbeitung der biblischen Geschichte wieder eingebracht.« **) Was nun das Erzählen der biblischen Geschichte auf dieser Stufe betrifft, so befürwortet Wangemann nach einmaliger ganzer Vorführung der Geschichte für diese Stufe das abschnittweise Vortragen derselben, und in der »Handreichung« ist der Stoff jeder Geschichte so gegliedert, wie er den Kindern dargeboten werden soll. Wie die jedesmaligen Verhältnisse es erfordern, ist jeder Abschnitt ein-, zwei- oder mehreremal zu erzählen. Er meint jedoch durchaus nicht, dafs der Weg, welchen er in seiner Arbeit betreten, der einzig rechte sei, der zum Ziele führe. Bei gehöriger Auffassungsfähigkeit der Kinder könne z. B. eine kleine biblische Geschichte zusammenhängend erzählt werden und eine andere in entwickelnder Erzählweise vor die Augen der Kinder geführt werden.***) Die Erzählung soll von dem Lehrer sprachlich korrekt, laut, rein, richtig betont und frei vorgetragen werden. An der ganzen Haltung des Lehrers, aus dem Unterrichtstone, wie aus der Weise des Unterrichts überhaupt müsse das Kind fühlen, welch höherer Wert vor allem Unterrichte diesem Unterrichtsgegenstande beigelegt werde. Die rechte Art und Weise lasse sich auch hier nicht durch Regeln geben. »Kommst du mit rechter Liebe zu deinem Gott und Heiland und zu den dir anvertrauten Kindern in deine Klasse, kommst du mit recht gutem Gewissen, d. h. hast du dich recht gewissenhaft vorbereitet, kommst du auch nicht als Heuchler: dann wirst du schon den rechten Lehrton und die rechte Haltung für den Religionsunterricht finden.« ***)

Diese Geschichten sind von Wangemann in einfacher biblischer Ausdrucks- und Darstellungsweise gegeben worden, längere Satzverbindungen sind in kürzere aufgelöst und für veraltete Aus-

*) »Handreichung« S. 9.
**) »Handreichung« S. 36.
***) »Handreichung« S. 36 ff.

drücke sind die entsprechenden neuen gesetzt; »aber um deswillen wird man wohl nicht in Abrede stellen, die Bibelsprache sei beibehalten. Da finden wir nun überall den volkstümlichen, konkreten Ausdruck, die einfachste Satzverbindung, wie sie nirgends einfacher in unserer Büchersprache wiedergefunden wird. Die Zahl der Bindewörter beschränkt sich fast auf: nur, aber, da, wenn, dafs — ganz so, wie das Volk zu sprechen pflegt.« (Vergl. »Bibl. Gesch. für die Elementarstufen« und »Handreichung« S. 33.) Diese einfachen sprachlichen Formen mufs der Unterricht auch bei der Wiederholung der Erzählung beibehalten. »Würde mit jedem neuen Erzählen stets eine andere sprachliche Form für die mitgeteilten Gedanken gewählt, so hinderte der Unterricht die volle Einwirkung der biblischen Geschichte, anstatt sie zu fördern. Denn das Kind fühlte sich bei dem fortwährenden Wechsel der Darstellungsweise der Geschichte in derselben stets fremd und würde niemals geistig warm darin werden.« *)

Die auf die Darbietung folgende Betrachtung beschränkt Wangemann nicht auf einzelne erklärende, sprachliche und sachliche Bemerkungen, sondern er giebt Andeutungen zur Behandlung der Art, dafs den Kleinen zu klaren und richtigen Vorstellungen von den einzelnen Teilen als auch zum Verständnis von der Verbindung der Teile verholfen werden könne. Das Kind soll bei der Betrachtung auch auf dieser Stufe schon — wenn auch anfangs mehr dem Gefühle nach — das Hauptsächliche von dem Nebensächlichen unterscheiden lernen, und dieses sucht Wangemann besonders dadurch mit zu erzielen, dafs bei der Betrachtung der einzelnen Teile zu jedem derselben eine dem kindlichen Verständnis gemäfse Über- oder Unterschrift erarbeitet wird. Nachdem so das Kind mit der Erzählung bekannt gemacht worden ist, wird ihm das betreffende biblische Geschichtsbild vorgeführt**) und alsdann zur Einübung der Geschichte fortgeschritten. Zuletzt giebt Wangemann dem ganzen Lebensbilde eine Unterschrift in der Form eines Spruches oder Liederverses. Der Spruch ist somit der geistige Mittelpunkt der betrachteten Geschichte. Seine Beziehung zu derselben legt Wangeman in einer besonders angefügten Besprechung dar, die er nicht versäumt wissen will.***) Ein würdiger Vortrag endlich sowohl der Geschichte als auch der Sprüche und Liederverse soll ebenfalls auf dieser Stufe schon angebahnt werden. Der fette und gesperrte Druck in der »Bibl. Geschichte für die Elementarstufen« weist das Kind bei seinen Wiederholungen wieder darauf hin, welche Worte der Lehrer bei der Behandlung und Einübung hervorheben liefs. —

*) »Handreichung« S. 8, 33 ff.
**) »Bibl. Anschauungsunterr.« S. 9.
***) »Handreichung« S. 10 u. 42.

2. Der Unterricht der **zweiten Stufe** hat ebenfalls von jeder Geschichte ein lebendiges Bild in der Seele des Kindes zu erzeugen, sich aber aufserdem die Aufgabe zu stellen, »die einer jeden Geschichte zu Grunde liegenden Hauptgedanken aus derselben angemessen zu entwickeln«.*) Der für dieselbe gewählte Stoff, auch noch einzelne biblische Geschichten, ist für zwei Jahreskurse berechnet; der erste schliefst sich eng an die vorige Stufe an und die Geschichten des zweiten bilden Ergänzungen des ersten Kursus. Überblick über den Stoff. Dem auf der vorigen Stufe betrachteten Gedanken, dafs Gott mein Vater sei, schliefst sich erst auf dieser Stufe in rechter Berücksichtigung der Schwierigkeit des Stoffes 1) die Erzählung von der Schöpfung der Welt an. 2) Die Geschichte von der Sünde wird erweitert durch die Erzählung von der Sündflut. Ein ausführliches Lebensbild von Noah wird erst auf der 3. Stufe gegeben. 3) Aus der Geschichte Abrahams hat die vorige Stufe geboten, »Abrahams Auszug« und die »Verheifsung« dessen, was Jehovah ihm geben will. Für das Kind bleibt es eine offene Frage, was Gott nach der Verheifsung dem Abraham geschenkt hat. Diese findet auf dieser Stufe ihre Beantwortung in der Erzählung »Abraham der Freund Gottes«. Aufserdem lernt es noch die Fürbitte Abrahams und die Opferung Isaaks kennen. 4) Mit Isaak, dem zweiten Erzvater, macht die nächste Geschichte bekannt, die auch zugleich den dritten Stammvater, Jakob, mit vorführt. 5) Hierauf folgt die Wiederholung von der Rettung des Moses. Die Fragen, was aus dem Kinde Moses später geworden ist und ob sich Gott endlich seines bedrückten Volkes erbarmt hat, finden auf dieser Stufe Berücksichtigung in den Geschichten »Moses Berufung«, »Der Auszug der Israeliten«, »Die Gesetzgebung und Abgötterei«. (Wie Moses seinen Auftrag ausgeführt hat, beantwortet die biographische Stufe.) 6) Zur Geschichte des siegreichen David tritt hinzu seine Salbung. 7) Zur Behandlung gelangt alsdann Davids Sohn und Nachfolger, der Friedenskönig Salomo, und 8) erhält das Kind ein Bild von dem Leben und Wirken eines Propheten (Elias). Die neutestamentlichen Geschichten. Nr. 1 (Die Geburt Johannes) bringt eine Hinweisung auf die Verkündigung vom Messias. Die Geburt des Herrn wird, wie auch die andern auf der vorigen Stufe behandelten Geschichten, wiederholt und im Anschlufs hieran gezeigt, wie Gott sein Kind vor Herodes beschützt (Nr. 2 »Die Flucht«). Nr. 3 (Johannes der Täufer) ergänzt Nr. 1 und bereitet das Verständnis für des Erlösers Werk vor. Aufserdem giebt sie das Zeugnis Gottes über seinen Sohn (Die Taufe). Die nächsten Nummern (Petrus Fischzug. Jesus stillt den Sturm. Heilung eines Aussätzigen, Stummen, Blinden) vermehren die Beweise von

*) »Handreichung« S. 11.

des Herrn Macht über die Natur, besonders über die Menschennatur; eine Geschichte weist auch darauf hin, was von des Menschen Seite nötig ist, wenn der Herr helfen soll. Nr. 7 (Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter) und Nr. 8 (Vom verlorenen Sohne) führen als neue Seite im Leben des Herrn seine Lehrthätigkeit vor. (Sodann wird die Leidensgeschichte entsprechend erweitert, und die Geschichten »Jesus erscheint den Jüngern« und »Die Himmelfahrt« sind notwendige Fortsetzungen der Geschichte »Die Auferstehung des Herrn«.*) So füllt jede Geschichte einen notwendigen Platz aus und kann nicht wohl fehlen, ohne durch eine andere ähnlichen Inhalts ersetzt zu werden. Dies über den Stoff dieser Stufe. Was die Behandlung auf derselben betrifft, so ist eine solche nach Wangemanns Schriften wie folgt zu gestalten. 1. Es ist der Erzählung eine Vorbereitung vorauszuschicken, wie sie die »Handreichung« giebt. 2. Hierauf folgt die freie Erzählung der Geschichte durch den Lehrer. 3. Die Geschichte wird den Kindern aus dem biblischen Geschichtsbuche vorgelesen. 4. Hiernach ist zur Einführung in das Verständnis weiter zu schreiten. a. Sie hat dafür zu sorgen, dafs das Kind mit den Worten und Sätzen der Geschichte die rechten Vorstellungen verbinde, und die gewonnenen biblischen Ausdrücke fest und sicher einzuprägen. b. Alsdann ist die Geschichte zu gliedern und der logische Zusammenhang der Teile klarzulegen, damit das Kind einen geistigen Überblick über die erzählte Handlung erhalte, sowie auch zu jedem Teile eine entsprechende Über- oder Unterschrift zu erarbeiten, welche die Wegweiser für ein verständiges Erzählen zur Abwendung des gedächtnismäfsigen Hersagens der Geschichte sind. 5. Die Kinder lesen die Geschichte aus dem biblischen Geschichtsbuche und erzählen sie darnach. 6. Es wird der Lehrspruch gegeben. Durch eine Besprechung ist darzulegen, wie derselbe sich nicht nur auf die Geschichte bezieht, sondern wie er auch dem Kinde gilt. Wird in eben gezeigter Weise der Unterrichtsgang eingehalten, so erfüllt diese Stufe auch die besondere Aufgabe, dafs sie das **Bibellesen** vorbereitet.

3. Die **dritte**, die **biographische Stufe.****)

Das Kind ist nunmehr mit einer Anzahl biblischer Geschichten bekannt gemacht worden. »Diese kommen in den einzelnen betr. Biographieen zur Verwendung und bilden gewissermafsen den Grundstock, welcher durch das auf dieser Stufe auftretende

---

*) Vergl. »Handreichung« S. 21 f. und »Biblische Biographieen« etc. I. Teil, S. X.

**) Sie ist bearbeitet im zweiten Teile der bibl. Geschichte. Zu demselben liegt nunmehr auch eine »Handreichung« für Lehrer vollständig in zwei Teilen vor. Vergl. S. 209.

Bibellesen befestigt wird und durch Aufnahme neuen Geschichtsstoffes sich zum vollen biographischen Bilde erweitern kann.« Wangemann hat also eine Stoffanordnung in konzentrisch sich erweiternden Kreisen getroffen, so dafs die einzelnen Geschichten »wiederholt vor das geistige Auge des Kindes geführt und die früher gewonnenen Vorstellungen durch neue Anschauung aufgefrischt und tiefer in die Seele eingedrückt werden«. Für eine derartige Stoffanordnung sind ihm folgende Momente mafsgebend. Die mehrmalige Wiederholung des biblischen Geschichtsstoffes ist notwendig, damit derselbe gehörig befestigt werden könne. »Die Elastizität des kindlichen Geistes und Gemütes ermöglicht zwar den schnellen Eindruck, den ein gut geleiteter Unterricht hervorzubringen vermag, ist aber auch die Ursache, dafs der Eindruck sich ebenso leicht wieder verwischt und verloren geht. Erst eine wiederholte Einwirkung läfst bleibende Spuren in der Seele des Kindes zurück. Tiefe, für das ganze Leben nachhaltig wirkende Eindrücke können daher nur durch eine wiederholte, den erhöhten Ansprüchen der wachsenden Auffassungskraft des Kindes entsprechende Behandlung desselben Unterrichtsstoffes erzielt werden.« *) Angesichts der Thatsache, dafs angehende Jünglinge, die kaum wenige Jahre die Schulzeit hinter sich haben, vom religiösen Wissen weniger besitzen, als die Kinder der Schule, welche auf den mittleren Unterrichtsstufen stehen, hat man gesagt, unsere Alten seien sicherer in ihrem religiösen Wissen gewesen; der Grund hiervon wäre dann aufser in der Beschränkung so auch und insbesondere in der öfteren Wiederholung des Unterrichtsstoffes zu suchen.*) Wenn gegen die öftere Wiederholung in den konzentrischen Kreisen eingewendet wird, sie erzeuge Langweile am Unterrichte, ermüde die Kinder, töte das Interesse, so spricht sich hierin ein doppelter Irrtum aus. Falsch ist es zunächst, von sich aus auf die Kinder zu schliefsen und zu meinen, was dem Lehrer trocken erscheine, das ermüde auch das Kind. Im Gegenteil liegt »in dem Gefühle der geistigen Beherrschung eines Unterrichtsstoffes, also eines Gedankengebietes, ein ganz besonderer Reiz für das Kind, und hieraus erklärt sich auch die Freude, mit welcher Kinder oft gehörte und wiedererzählte Geschichten abermals und nochmals leuchtenden Blickes erzählen in dem Bewufstsein, dafs sie den Stoff beherrschen und sagen können: »Ich kann es!« Falsch ist es sodann, mit einer solchen Behauptung hervorzutreten einem Stoffe gegenüber, »den kein menschlicher Geist zu erschöpfen vermag, der auf jeder höheren Unterrichtsstufe neue Seiten der Behandlung gewährt, neue Fundgruben für das Denken bietet uud neue Anknüpfungspunkte zur Anwendung auf das

*) »Einführung« I, S. XVI.
**) »Einführung« I, S. XVII.

Leben zeigt».*) Dann giebt er auch zu bedenken, dafs bei Verbindung der einzelnen Geschichten zu Biographieen die schon bekannten Geschichten eine neue Beleuchtung erfahren und somit das Interesse**) des Kindes ganz und voll in Anspruch nehmen.

Endlich ist bei dieser konzentrischen Erweiterung des Unterrichtsstoffes noch zu beachten, wie »aus den früher aufgenommenen Unterrichtsstoffen die Frage nach Erweiterung sich ergiebt; der neue Geschichtsstoff ist die Antwort auf diese Frage, welche den alten festgewordenen Stoff mit dem neuen verbindet«.***) (Vergl. die Stoffauswahl der vorigen Stufe.) Nach diesen Vorbemerkungen wenden wir uns dem Stoffe selbst zu, den Wangemann dieser Stufe zuweist. Aus dem alten Testamente giebt er zunächst »zwei sich gegenüberstehende Bilder, nämlich die Zeit vor der Sünde und die Geschichte der Sünde bis zum Untergange der Menschheit in der Sündflut«. Es tolgt hiernach das Lebensbild des Noah ergänzend und zeigt, wie das Strafgericht notwendig war, damit die Menschheit von dem Verderben und dem gänzlichen Untergange gerettet wurde, und dafs der Weg zur Rettung allein durch die göttliche Gnade zu bewirken war. Wie Gott dann weiter den einzelnen Menschen erzieht, das wird gezeigt in den drei Lebensbildern von den Erzvätern, sowie im Leben des Hiob. Hierauf folgen »die zwei sich ergänzenden Führer Israels, Moses und Josua, der Ausführer aus der Knechtschaft und der Einführer zur Ruhe in die ersehnte Heimat. Von den Richtern sind vorgeführt der Mann des Schwerts, der glaubensvolle, demütige, siegreiche Gideon, und diesem gegenüber der mit dem Schwerte des Geistes kämpfende Reformator Samuel.« »Sauls Leben ist sachgemäfs eingeflochten in der Geschichte des Samuel und David, die Lichtseite seines Lebens in der ersten, die Schattenseite in der zweiten. Nach Samuel folgen die beiden Königsbilder, welche den Kriegs- und Siegeskönig in David und in Salomo den Friedenskönig zeigen.» »Endlich zur Veranschaulichung des Prophetentums im alten Bunde sind gewählt aus der Zeit vor dem Exile Elias, der unmittelbar von Gott berufene Mann des Volkes, und der fromme Prophet und Staatsmann Daniel in der Zeit des Exils. Beide Bilder zeigen zugleich das Verderben des Königtums, den Untergang der Reiche, das trauernde Israel in der Gefangenschaft, die Tröstungen durch die ihm geschenkten Propheten und endlich die Rückkehr ins gelobte Land.« †)

Aus dem neuen Testamente ist gegeben: 1. Johannes der Täufer; 2. Maria, die Mutter des Herrn; 3. Jesus Christus. »Da

*) »2. Handreichung« I. Teil, S. IX.

**) Ebendaselbst II. Teil, S. IV.

***) Ebendaselbst I. Teil, S. IX.

†) »Bibl. Gesch.« II. Teil, S. IV f.

Er im Mittelpunkte der Geschichte steht und die volle Erfassung der Geschichte seines Lebens das Ziel des gesamten Unterrichts ist, so haben auch die sämtlichen behandelten Geschichtstoffe Bezug auf das Leben und Wirken des Heilandes. Die geschichtlichen Mitteilungen über die Apostel sind hier nur insoweit berücksichtigt, als sie unmittelbar mit dem Leben des Herrn bis zu seiner Himmelfahrt in Verbindung stehen. Auch die Lebensbilder von Johannes und Maria dienen nur als Vorbereitung zur allseitigen Erfassung des Lebens des Erlösers. Es konzentriert sich demnach alles, was aus dem n. T. gegeben ist, um dieses.*) Da ferner in jeder Biographie (auch des a. T.) biblische Geschichte, Spruch, Katechismus und Kirchenlied »in engster gedankenmäfsiger Verbindung« auftreten und von jeder Biographie »auch die Verbindung mit dem Zentrum der Geschichte — welches ist Jesus Christus — hergestellt ist«, so bildet der auf dieser Stufe gebotene Unterrichtsstoff »ein organisches Ganze«, und es ist demnach »eine Konzentration im idealsten Sinne des Wortes« **) vorhanden. Über die unterrichtliche Behandlung des bibl. Geschichtsstoffes auf dieser Stufe giebt Wangemann in der 2. »Handreichung,« I. Teil, Seite XII ff. ausführliche Anleitungen. Wir entnehmen denselben folgendes: 1. Auch auf dieser Stufe ist eine Vorbereitung notwendig. Sie hat verschiedene Zwecke. a. »Sie sucht durch Benutzung der Vorstellungen aus dem Anschauungskreise des Kindes oder durch solche, welche der naturkundliche, geographische oder naturgeschichtliche Unterricht gab, in der Seele des Kindes die Vorstellungen zu erzeugen, welche dasselbe besitzen mufs, um die in der Geschichte zu erzählenden Ereignisse richtig auffassen zu können. Das ist sachliche Vorbereitung, mit welcher sich die sprachliche verbinden mufs. Diese giebt für die gewonnenen sachlichen Vorstellungen die richtige sprachliche Bezeichnung.« b. »Oft knüpft die Vorbereitung an vorher gegebene bekannte Geschichtsstoffe an und führt zu dem neuen Geschichtsbilde über.« c. »Durch solche Verbindung entwickelt sich, anknüpfend an die alten Stoffe, die Frage, auf welche die neue Geschichte die Antwort giebt. Wenn diese Fragen nicht vom Lehrer unvermittelt gegeben, etwa vorgesprochen werden, so dafs dieselben von den Kindern nur äufserlich angenommen sind, sondern durch richtige gedankenmäfsige Leitung des Unterrichts aus dem kindlichen Geiste mit logischer Notwendigkeit erwachsen, dann offenbaren sie ein intellektuelles Bedürfnis, welches durch die neuen Geschichtsstoffe befriedigt wird.« d. »Die Vorbereitung mufs besonders mit in der Wiederholung des früher gegebenen biblischen Geschichtsstoffes bestehen.«

*) »2. Handreichung« II, S. III.
**) »2. Handreichung« I, S. XIII.

2. Die Mitteilung des Geschichtsstoffes. »Schon das erste Lesen aus der h. Schrift mufs ein würdiges, darum ein sinnvolles, gutes Vorlesen des Lehrers sein, nicht der Kinder.« »Die Bibel ist kein Lesebuch, um Lesefertigkeit zu erzielen; wer sie dazu benüzt, mifsbraucht Gottes Wort.« »Nicht alles, was in der Bibel steht, kann und darf gelesen werden, besonders nicht alles, was die Bücher des alten Testamentes enthalten.« (Vergl. den späteren Abschnitt dieser Arbeit »die Einrichtung des II. Teiles der bibl. Gesch.«)

3. Die Einführung in das Verständnis. Was von Wangemann auf den vorhergehenden Stufen bez. der Einführung gefordert wird, soll natürlich auch auf der biographischen Stufe volle Berücksichtigung finden. »Bei der Betrachtung der einzelnen Aussprüche und Ausdrücke darf sich der Unterricht aber nicht in die Breite verlieren, um die möglichste Vertiefung im Verständnis erzielen zu wollen. Leider geschieht dieses oft auf Unkosten der Darlegung der Beziehungen, in denen das Einzelne zum Ganzen steht. Auf dieser Stufe ist es die besondere Aufgabe des Unterrichts, das Einzelne zum Ganzen, d. i. zum Geschichts- oder Charakterbilde, zu vereinigen.« So ergiebt sich auch, dafs »jede einzelne Geschichte in der Biographie ihren notwendigen Platz erhält und zum rechten Verständnis des Lebensganges der betrachteten Heilsträger als ein notwendiges Glied erscheint, das nach der göttlichen Leitung eintreten mufste. Je mehr aber der notwendige Zusammenhang erkannt wird, desto mehr befestigt sich die einzelne Geschichte in der Seele bis zur Unverlierbarkeit«. Ist die Einführung in das Verständnis in rechter Weise bewirkt, dann kann verlangt werden

4. »gutes, würdiges Vorlesen der behandelten biblischen Abschnitte seitens der Kinder und freies Erzählen der einzelnen Geschichten aus der gewonnenen Biographie in dem Sprachausdrucke der heiligen Schrift«.

5. Nach jeder Biographie weist Wangemann darauf hin, wie in jeder biblischen Geschichte sich bestimmte religiöse Begriffe oder Wahrheiten veranschaulicht finden. An diese Betrachtung schliefst er sinnverwandte biblische Lehrsprüche an, die in der Geschichte ihr Verständnis finden. Dieselben bilden aber weiter die Grundlage der Anwendung der Lehre auf Glauben und Leben des Kindes. Hier heifst es nun: »Diese Worte beziehen sich nicht allein auf diese Geschichte oder auf die Person in derselben, sondern sie gelten auch dir, — und mit der nun folgenden Anwendung verbindet sich ein eindringliches Wort des Lehrers.«

»Ist das Gemüt des Kindes ergriffen, . . . dann verlangt die Seele nach einem sprachlichen Ausdrucke. und dazu giebt es ja nichts Besseres, als das rechte geistliche Volkslied, das Kirchenlied. Es hat für alle Bedürfnisse der Seele den rechten Ausdruck.

Darum ist es jeder Biographie angefügt worden zum unterrichtlichen Gebrauche und zur Aneignung der Kinder.«

Endlich sei noch der Einrichtung des biblischen Geschichtsbuches für diese Stufe gedacht. Angesichts des Unterrichtszweckes dieser Stufe, »die Kinder zur heiligen Schrift zu führen und sie den ehrerbietigen Umgang mit derselben zu lehren«,*) ist das Buch so angelegt, dafs es nur »eine Brücke zur Schrift« bietet, nicht aber ein »Stellvertreter« derselben ist. Es sind daher in demselben nicht alle Geschichten in dem vollen Bibeltext erzählt; denn dann wäre kein Bedürfnis zum Bibellesen vorhanden, sondern nur die in biblischer Ausdrucks- und Darstellungsweise gegeben, bei denen es galt, »den Geschichtsstoff übersichtlich zu ordnen und kürzer zusammenzufassen«, oder wo »geschlechtliche Beziehungen« dies nötig machten. Wangemann läfst es daher nicht sein Bewenden haben mit der »blofsen Mitteilung über die äufsere Einrichtung der Schrift«, sondern er erhält das Kind auch im fortwährenden Umgange mit derselben und führt es sowohl durch die Geschichtsbücher des a. T., als er auch Anlafs bietet, aus den Lehr- und prophetischen Büchern Abschnitte zu lesen, welche mit jenen in Verbindung stehen. Bei den neutestamentlichen Geschichten giebt das Buch nur wenig Geschichtstext; es ist vielmehr stets auf den betr. Bibelabschnitt hingewiesen. Zum Schlusse jeder Biographie giebt das Buch eine »Übersicht« dessen, was der Unterricht allmählich aufgebaut hat. »An diesen Übersichten soll das Kind bei seinen Wiederholungen einen Halt haben, wie bei den anderen Unterrichtsdisziplinen an den Paragraphen seines Leitfadens. Es soll hier für die im Unterrichte erkannten und erworbenen Gedanken und Wahrheiten das rechte Wort wiederfinden, das es sich durch häuslichen Fleifs fest einprägen kann. Ein entschiedener Mifsbrauch wäre es aber, wenn diese »Übersicht« ohne jede geforderte ernste Geistesarbeit, durch welche allein Geist und Herz bereichert werden kann, gebraucht würde, um sie den Worten nach auswendig lernen zu lassen. Solch leerer Gedächtniskram fördert nicht, sondern hält eine gesunde geistige Entwickelung auf.« **)

4. Jede Biographie auf der vorigen Stufe bildet zwar ein für sich selbständiges Ganze, doch stehen dieselben in innigster Verbindung mit einander. »Die Kinder haben sonach schon eine Geschichte des Reiches Gottes bis zu der Zeit, in welcher die Weissagungen der Propheten aufhörten«,***) erhalten. »Die Ausfüllung zu einer vollen Geschichte des Reiches Gottes bis zum Eintritt des Erlösers in das Fleisch« ***) ist die Aufgabe für diese

*) »2. Handreichung« I. Teil, Vorrede.
**) II. Teil der bibl. Gesch. S. VII.
***) »2. Handreichung« I. Teil, S. XIII.

letzte Unterrichtsstufe. Dazu hat sie noch ein Hauptgewicht zu legen auf die christliche Heilslehre, die »selbstverständlich das neue Testament als Grundlage« *) hat. Bei der Behandlung derselben »kommen vorherrschend die Lehrvorträge des Herrn und seiner Apostel in Betracht.« *) Ferner ist »bei Betrachtung der neutestamentlichen Bibelabschnitte auf den verwandten Inhalt des alten Testamentes hinzuweisen, damit »der innere Zusammenhang des neuen und alten Testamentes klar und erkannt wird, dafs beide sich ergänzende Teile sind«.**)

B. Mitteilungen.

I. Herbartsche Pädagogik in Russland.

Von verschiedenen Seiten hat man die Frage aufgeworfen, ob die Herbartsche Pädagogik auch in Rufsland verbreitet wäre. Da hierauf bisher eine entscheidende Antwort nicht gegeben wurde, möchte ich es hier versuchen, die deutschen Lehrer mit der russischen gegenwärtigen pädagogischen Welt bekannt zu machen. Ich setze dabei voraus, dafs die pädagogische Thätigkeit der Herbartianer in Armenien bekannt ist; namentlich die Arbeit des Sedrak Mandinian, des seligen Bahatrian, durch welche der Samen der Herbartischen Pädagogik in Armenien unter den Lehrern ausgestreut wurde. Seit dieser Zeit hat sich die Herbartsche Pädagogik in Armenien eingebürgert, da sie auch weiterhin von tüchtigen Händen gepflegt ward. Überall aber erregte es Verwunderung, dafs Rufsland von alledem nichts zu wissen schien, bis endlich die treuen Schüler Zillers Mandinian und Bahatrian die Aufmerksamkeit der russischen pädagogischen Welt auf sich zogen. Heute sehen wir hier einen tüchtigen Pädagogen in der Persönlichkeit von Drboglaw, der stets und ohne zu ermüden die russische pädagogische Litteratur mit seinen gediegenen Arbeiten schmückt. Die beste seiner Arbeiten ist: »Der Versuch einer Methode für den Elementarunterricht in der lateinischen Sprache«. Bevor wir etwas näher auf das Werk eingehen, wollen wir zuerst mit einigen Worten seine anderen Arbeiten erwähnen. Einige sind erschienen in der Zeitschrift: »Rechenschaft über die Arbeit der Kommission zur Besserung des Unterrichts in den neueren Sprachen«. In dieser finden wir einige Präparationen für den Unterricht der französischen Sprache. Aufserdem erschienen

---

*) »Handreichung« S. 17.
**) »Handreichung« S. 18.

als Broschüre eine Prapäration für den lateinischen Unterricht mit dem Namen »Leo et Mus«, und noch eine Arbeit »Zur Frage für Erlernung der lateinischen Sprache«. Ferner mufs erwähnt werden, dafs die Übersetzung der pädagogischen Vorträge von Willmann durch denselben Verfasser bald herausgegeben wird.

Das Hauptwerk des Verfassers, »Versuch einer Methode für den elementaren Lateinunterricht« wollen wir nun etwas näher betrachten. Das Buch besteht aus zwei Teilen: in dem einen befindet sich die spezielle Methodik; er ist für den Lehrer bestimmt; der andere dagegen bietet eine Zusammenstellung der Lehrstoffe, die im ersteren Teil nach fünf Stufen ausgearbeitet sind. Hier finden wir eine Einleitung, dann die fünf formalen Stufen, sodann die Präparationen der Lehrstoffe. In der Einleitung setzt der Verfasser auseinander, was ihn veranlafst hat, über das lateinische Unterrichtsverfahren zu schreiben. Er betont, dafs er öfters hie und da Klagen über die unbefriedigenden Erfolge des lateinischen Unterrichts vernommen hat; dieselben Klagen würden nicht blofs in Rufsland gehört, sondern auch in Frankreich und selbst in Deutschland, in Ländern, wo die klassische Schule viele Jahrhunderte zu Hause ist und der unterricht sich in den Händen erfahrener Philologen befindet.

Woher aber stammen die Klagen über das ungenügende Resultat des lateinischen Unterrichts in russischen Schulen? Der Grund davon ist die falsche Methode: es fehlt eben der richtige Begriff des Zweckes des lateinischen Unterrichts, welcher sich durch nichts vom grammatischen Unterricht unterscheidet. Die Methode des Unterrichts ist aber von den Zielen abhängig, die wir bei der Erziehung erreichen wollen. Sobald man die gröfste Bedeutung auf die Grammatik setzt, dann ist es klar, dafs die ganze Verstandeskraft darauf gerichtet ist, um gründliche Kenntnisse von der Grammatik zu erlangen. Dies dreht sich jedoch nur um Formeln und Gesetze, folglich nur um Abstraktionen, was den Verstand ermüdet und dem Interesse schadet. Der Schüler kennt die Grammatik, das heifst aber noch nicht: der Schüler kennt die Sprache. Beim Lesen der Autoren ist er ganz vom Lexikon abhängig. In Extemporalien ist er nicht selbständig, weil seine Kenntnisse nicht vom Sprachgefühle begleitet sind.

Wer jedoch ein besseres Ziel vor Augen hat, wer den Schüler mit dem antiken Leben bekannt machen will, der soll anders verfahren; der soll die theoretisch-praktischen Kenntnisse mit der lebendigen Praxis verbinden. Um eine richtige Methode auszuarbeiten, ist es aber vor allem nötig, pädagogische Kenntnisse zu besitzen. Am Ende seiner Einleitung bemerkt der Verfasser noch, dafs dieser Versuch gemacht worden sei, um die an das Tageslicht getretene Frage zu fördern und zwar auf Grund der Herbartischen Pädagogik: »Nachdem ich die Geschichte des Unterrichtsverfahrens der lateinischen Sprache kennen gelernt habe, so bin ich zur Überzeugung gekommen, dass die Theorie der Herbart-Zillerschen Schule für uns die beste sei.«

Darnach geht der Verfasser in die Auseinandersetzung der fünf formalen Stufen über. Zuerst spricht er sich über den Unterschied der Schulen aus,

und hebt Schulen zweierlei Arten hervor: Fach- und Erziehungsschulen. Die Gymnasien gehören zu den letzteren. Das Ziel des Gymnasiums entspringt aus dem der Erziehung: das erste soll dem letzteren nachgehen. Dann erwähnt er weiter, dass Herbart, der Gründer einer wissenschaftlichen Pädagogik, gezeigt habe, wie die Bildung der Moral das Resultat der Schulkentnisse sein müsse. Am besten habe Herbart verstanden und ausgelegt Professor Ziller, einer der bedeutendsten Pädagogen unseres Jahrhunderts. Aufser seiner litterarischen Thätigkeit arbeitete er noch 14 Jahre für den Verein für wissenschaftliche Pädagogik. Die theoretischen Grundsätze dieser Schule sind im Seminar Zillers angewandt worden, aus welchem eine nicht geringe Zahl tüchtiger Schüler stammen. Die Thätigkeit dieser Schule bleibe in Deutschland und Österreich nicht ohne Einflufs, weshalb es von Nutzen wäre, wenn diese Lehre auch die russische pädagogische Welt kennen lernte.

Nach diesen Worten setzt er das psychologische Verfahren im Unterrichte auseinander und behandelt die fünf formalen Stufen. Was die Behandlung derselben und die Präparationen betrifft, so beweist die erstere durch Klarheit und Feinheit eindringende Kenntnis des Verfassers von der herbartischen Psychologie, die zweiten führen den Leser zu der Überzeugung, dass er ebenso Ziller ausgezeichnet verstanden hat und seine Arbeit ein Ergebnis vieljähriger Studien ist.

Tiflis. Johannes Barchudarian.

---

2. Deutscher Einheitsschulverein.*)

Die zweite Hauptversammlung des d. E.-Sch.-V. hat am 4. und 5. April in Kassel stattgefunden. Vorträge wurden gehalten von Herrn F. Hornemann und Dir. Dr. Heufsner. Dieselben sind in nachstehenden Schlufssätzen zusammengefafst:

1. Der gegenwärtige Stand der Einheitsschulbewegung.

1. Eine Einheitsschule, welche die niederen Schulen mit den höheren so verschmilzt, dafs jene den Unterbau für diese bilden, ist zu verwerfen. Dagegen ist zu wünschen, dafs an Stelle des Gymnasiums und des Realgymnasiums eine die wesntlichen Vorzüge beider vereinigende höhere Einheitsschule trete, welche geeignet ist, als allgemeine Vorbildungsschule für alle Berufe mit wissenschaftlicher Fachbildung zu dienen. 2. Als Vorzüge des Realgymnasiums sind anzuerkennen: eine wirksamere Pflege des Auges und der Anschauung, eine umfassendere und kräftigere Entwickelung des induk-

*) Ein ausführlicher Bericht konnte leider wegen Raummangels keine Aufnahme finden. D. H.

tiven Denkens und eine stärkere Hervorhebung der für das Verständnis der Gegenwart und die Auffassung der Natur und des wirklichen Lebens erforderlichen Kenntnisse. 3. Die höhere Einheitsschule mufs sich diese Vorzüge aneignen, ohne die bewährte Grundlage des Humangymnasiums, insbesondere ohne die Pflege des Griechischen zu gefährden. 4. Dazu ist vor allem eiue tiefgreifende Besserung der Lehrweise notwendig, welche in dem heutigen Stande der Pädagogik und Didaktik, besonders soweit sie Herbarts und Perthes' Anregungen folgt, den fruchtbarsten Boden findet. 5. Schon jetzt ist eine aus diesen Anregungen erwachsende innere Umwandlung des Gymnasialunterrichts in der Entwickelung begriffen. Um dieselbe weiter zu führen und zu vollenden, ist ist vor allem zweierlei erforderlich: **1) Besserung der theoretisch- und praktisch-pädagogischen Vorbildung des höheren Lehrstandes durch Errichtung von Seminarien, deren Besuch an Stelle des Probejahrs treten muss**. 2) Beseitigung der Hemmung, welche die unterrichtliche und erziehende Thätigkeit der Schule durch das Berechtigungswesen erfährt. Denn die Einfügung von Schulberechtigungen innerhalb des Lehrgangs hindert eine einheitliche Gestaltung des Lehrplans, bewirkt, dafs viele Schüler nur eine Teilbildung ins Leben mitnehmen, und führt eine nachteilige Überfüllung der unteren und mittleren Klassen, noch dazu oft mit ungeeigneten Schülern herbei. Alle Schulberechtigungen, besonders die zum einjährigen Heeresdienst müssen daher an die Abgangsprüfung geknüpft werden. 6. Neben diesen Reformen ist nur eine verhältnismäfsig geringe Umgestaltung des Lehrplans erforderlich, für welche die Gymnasien Badens und Hannovers die Richtung angeben können. Die Hauptpunkte dieser Änderung sind: Fortführung des Zeichenunterrichts mit zwei Wochenstunden für alle Schüler bis IIa. einschliefslich (in Baden jetzt schon bis IIIa.); Einführung des Englischen als Pflichtfach von IIb. ab mit zwei Wochenstunden (wie schon jetzt in Hannover); Gewährung einer vierten Wochenstunde an die Mathematik in IIIa. und IIIb. 7. Der Raum für diese Umgestaltung des Lehrplans mufs hauptsächlich durch Beschränkung des Lateinischen gewonnen werden (vergl. die Schlufssätze des Herrn Direktors Heufsner.) 8. Von der höheren Einheitsschule und damit von wissenschaftlichen Fachstudien müssen weniger geeignete Elemente möglichst fern gehalten werden. Deshalb dürfen erstens Schulberechtigungen nur an die Abgangsprüfung geknüpft werden (vergl. Schlufssatz 5); zweitens mufs bei den Versetzungen schon von den untersten Stufen an viel entschiedener als gegenwärtig das Hauptgewicht auf geistige Verarbeitung des Lehrstoffes — statt auf äufsere Aneignung desselben — gelegt werden. 9. Die Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium kann und darf nicht auf einmal vollzogen werden. Vielmehr ist zunächst nur zu wünschen, dafs einigen Gymnasien gestattet werde, ihren Lehrplan nach obigen Forderungen zu ändern, natürlich ohne Schmälerung ihrer Berechtigungen. Denn nur praktische Versuche können endgiltig die Durchführbarkeit des obigen Reformplanes beweisen.

---

2. Das Lateinische in der Einheitsschule.

1. Die Aufgabe unserer jetzigen Gymnasialbildung verlangt eine *Zurücksetzung* der Stundenzahl und der Lehrziele des *Lateinischen*, wobei es doch *Centrum des fremdsprachlchen Unterrichts* bleiben kann. 2. Die Stundenzahl kann in III auf *sieben*, in II und I auf *sechs* Stunden wöchentlich reduziert werden; denn ein Teil des jetzigen Unterrichts (Aufsatz und Lateinsprechen), sowie manches aus der bisherigen Lektüre, besonders viele Schriften Ciceros, sind teils für unsere Zeit nicht mehr angemessen, teils sogar vom pädagogisehen Standpunkte aus verwerflich und darum auszuscheiden. 3. Die so in III gewonnenen zwei Wochenstunden fallen dem *Zeichenunterrichte*, die in II und I gewonnenen dem neu einzuführenden *Englischen* zu. 4. Wenn auch das »Lateinsprechen« fällt, so sind doch *Retroversionen*, *Wiedergabe des Inhalts* aus den lateinischen Schriftstellern nach der Übersetzung, *Beantwortung von Fragen des Lehrers* im Anschlufs an den gelesenen Text hauptsächlich in den unteren und mittleren Klassen in mäfsigem Umfange zu pflegen, um Sicherheit und Freudigkeit im *Erlernen* der Sprache zu fördern. Sonst hat an Stelle des lateinischen Aufsatzes und Lateinsprechens überall unsere lebendige, frisch quellende Muttersprache einzutreten. 5. Energisch zu betreiben ist eine *vergleichende Stilistik*, welche von früh auf planmäfsig schon bei der *Lektüre* gepflegt wird, aber besonders auch in *Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische*, und welche die Wiedergabe eines *guten* deutschen Sprachstückes in ein *gutes* lateinisches zur höchsten Aufgabe hat. Solche Übung dient unserer Muttersprache in besonderem Mafse und ist eine treffliche *logische Propädeutik*. 6. Auf allen Stufen sind von grofsem Werte: *Memorierübungen* und von II an zeitweise in den dem Prosaiker zugewiesenen Stunden *Wiederholungen aus den Prosaikern der vorhergehenden Klasse*, woran sich dann am geeignetsten die grammatisch-stilistischen Übungen und Extemporalien anschliefsen. 7. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht von früh auf die *Lektüre*; der grammatische Unterricht, der sich auf das Wichtigste und Gebräuchlichste beschränkt, mufs vorwiegend ein *induktiver* sein. 8. Die Übungsbücher und Schriftsteller müssen wertvoll sein für *grammatisch-stilistische* Bildung der Schüler und ihm sodann einen wirklich *gehaltvollen*, auch *ethisch* wertvollen Stoff bieten. Eine definitive Entscheidung über die Auswahl und Ordnung der Lektüre wird freilich erst möglich sein nach Feststellung einer *Theorie des Lehrplans* für den ganzen Gymnasialunterricht. 9. Der Stoff der Lektüre ist in den drei unteren Klassen anfangs ein *sagengeschichtlicher*, dann aufsteigend ein *biographisch geschichtlicher* aus dem griechischen und römischen Altertume. 10. Von III an werden hauptsächlich die grofsen römischen *Historiker* gelesen, und die Lektüre der Poesie tritt hinter der der Prosa zurück.

3. Die Herbartsche Pädagogik in Altenburg.

Von Dr. V. Müller. (Fortsetzung).*)

Am Geburtstage des deutschen Reformators erschien die erwartete Broschüre unter dem Titel: Die Verhandlungen der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz über die Herbart-Zillersche Pädagogik, als Antwort auf die betreffende Schrift des Direktors Dr. Just. Nebst einem Vor- und Nachwort von Kirchenrat Hermann (Ronneburg) und Rektor Bräger. (Altenburg, Verlag von Otto Wermann 1888. 8⁰ 71 S. Preis M. 1,50). In dem Vorworte erklärt Herr Kirchenrat Hermann, die Veranlassung zur Herausgabe der vorliegenden Schrift sei die veröffentlichte Broschüre des Schuldirektors Dr. Just, die einen äufserst heftigen Angriff auf die Pastoralkonferenz enthalte, sich einer persönlichen, feindseligen, ja groben Sprache bediene und von Irrtümern und Unrichtigkeiten wimmele. Das in der Altenburger Zeitung vorher erschienene Referat über die Verhandlungen in Klosterlausnitz, das Dr. Just für eine urkundliche, authentische Darstellung gehalten habe, besitze auch nicht eine der Eigenschaften, welche zu einer urkundlich-authentischen Darstellung gehören. Merkwürdiger Weise heifst es einige Zeilen weiter unten (S. VIII), das Referat sei mit grofsem Geschick abgefafst und biete wirklich in den Hauptzügen ein treu skizziertes Bild der Verhandlungen. Den beiden Hauptrednern in Klosterlausnitz, Rektor Bräger und Oberschulrat Runkwitz, spendet dann der Vorredner hohes Lob, während Dr. Just im schärfsten Tone als ein Fanatiker getadelt wird, der das Tischtuch entzwei geschnitten habe und mit dem eine Diskussion unmöglich sei.

Es folgt nun S. 1—53 der Bericht über den Brägerschen Vortrag, sowie die Auslassungen der verschiedenen Redner. Auf Grund dieses authentischen Berichtes weist Dr. Just in der Praxis der Erziehungschule (II. Bd. 1. Heft Jan.-Febr. 1888 S. 1 ff. Anm.) nach, dafs das erwähnte Referat in der Altenburger Zeitung in der That treu sei. In dem Nachworte (S. 54—71) versucht Rektor Bräger die Aussprüche und Behauptungen der Justschen Broschüre ins rechte Licht zu stellen und giebt S. 71 folgendes zusammenfassende Urteil über die Broschüre ab:

»Sie hat als Grundlage einen Zeitungsbericht, den Herr Dr. Just mit einer Urkunde verwechselt und dementsprechend behandelt. Als Zusatz zu dieser Grundlage kommen Vermutungen, Eindrücke und sonstige Annahmen des Verfassers, die bei genauerem Hinsehen sich sämtlich als unrichtig erweisen. Aus diesem Grunde ist die Broschüre von Unwahrheiten und Entstellungen durchzogen und giebt ein Zerrbild von den in der Konferenz geführten Verhandlungen. Neben wenigen sachlichen Ausführungen enthält der Vortrag eine ganze Menge von persönlichen Ausfällen der gehässigsten Art, was um so auffallender ist, da dieselben, ohne irgend welche Veranlassung, sich selbst gegen hoch angesehene Männer unseres Landes

*) Vgl. 2. Heft Jahrgang 1888 dieser Zeitschrift S. 105 ff.

richten. Summa: Wenn Herr Schuldirektor Dr. Just derartige Vorträge vor seinen Lehrern in öffentlichen Versammlungen hält, zu denen in politischen Zeitungen jedermann eingeladen wurde, um dieselben dann als Broschüre in alle Welt hinaus zu senden, so müssen wir der Wahrheit gemäfs dieses Thun als ein für die Schule unseres Landes gefährliches, ja verderbliches Treiben bezeichnen.«

In der Altenburger Zeitung für Stadt und Land, vom 16. Nov. 1887 (Nr. 268, 2. Blatt) erschien darauf eine von den Herrn Lehrer Fischer, Krüger, Pastohr, Dr. Just, Pastor Müller-Oberlödla und Konrektor Ufer unterzeichnete Erklärung:

»Die eben erschienene Schrift: »Die Verhandluugen der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz über die Herbart - Zillersche Pädagogik« erhebt den Anspruch, ein durchaus getreues und objektives Bild jener Verhandlungen zu geben. Wir, die unterzeichneten Teilnehmer an der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz, erklären, dafs dies nicht der Fall ist, dafs dieselbe vielmehr eine Anzahl von gehässigen und verletzenden Bemerkungen wegläfst oder abschwächt, anderes ganz anders wiederbringt. Eine ausführliche Kritik dieser Schrift behalten wir uns vor. Zugleich machen wir darauf aufmerksam, dafs Herr Oberkonsistorialrat Dr. theol. Thilo in Hannover, den der Vorstand des hiesigen pädagogischen Vereins um sein Urteil gebeten hatte, demselben eine eingehende Beleuchtung der Klosterlausnitzer Vorgänge hat zugehen lassen, welche im nächsten Hefte der »Praxis der Erziehungsschule« zum Abdruck kommen soll.« Dieser Aufsatz findet sich daselbst (II. Bd., 1. Heft Jan.-Febr. 188 S. 1—13) unter der Überschrift: »Über die Beleuchtung, welche Herr Schulrat Runkwitz den Grundlagen der Pädagogik Herbarts vom christlichen Standpunkte aus hat angedeihen lassen.« Der Verfasser weist zunächst die Behauptung zurück, dafs Herbarts System in Widerspruch mit der Frömmigkeit stehe, indem er streng zwischen Herbarts philosophischem und religiösem Standpunkte scheidet und zu dem Resultate gelangt (S. 5), dafs Herbarts System im Einklange mit seiner Frömmigkeit steht. S. 6 ff. werden die Hauptvorwürfe widerlegt, welche der Pädagogik und Psychologie Herbarts gemacht werden. Die betreffenden Runkwitzschen Äufserungen werden (S. 10) als ebenso unverständig wie unvorsichtig bezeichnet. Das Resultat der Thiloschen Untersuchung lautet (S. 13): »Das Verdikt, welches über Herbarts Pädagogik gefällt wird: dafs sie in ihren Grundzügen verfehlt sei, und ihren psychologischen Voraussetzungen untreu werde, sobald sie der Wahrheit nahe komme, ist ein völlig falsches und von einem ungenügend informierten Richter gesprochen.« Eine Anwort auf diesen gewichtigen Angriff ist bis jetzt nicht erfolgt.

Inzwischen war Dr. Just vom Herzogl. Ministerium aufgefordert worden, die Lehrpläne der städtischen Schulen und des Karolinums einzureichen. Darauf hin erhielt der Bezirksschulinspektor der Stadt Altenburg, Herr Generalsuperintendent Dr. Rogge, folgende ministerielle Verfügung:

»An den Bezirksschulinspektor für den städtischen Schulbezirk Altenburg, Seine Magnificenz Herrn Generalsuperintendent Dr. Rogge Hier.

In betreff der mit den Berichten vom 2./3. Mai und 5. November v. J. eingesendeten und anbei zurückfolgenden Lehrpläne und Monatspensen für einige Schulen der Stadt Altenburg eröffnen wir dem Herrn Bezirksschulinspektor folgendes:

Wir erkennen gerne an, dafs der Direktor der hiesigen städtischen Schulen, Herr Dr. Just, nach den Mitteilungen, welche wir über dessen Thätigkeit von seiten des Herrn Bezirksschulinspektors empfangen haben, mit Eifer und Hingebung die Hebung der seiner Direktion unterstellten Schulen anstrebt und dabei bemüht ist, die übrigen für diese Schulen angestellten Lehrer zu gleichem hingebenden Eifer mit sich zu verbinden.

Lebhaft zu bedauern haben wir aber, dafs Dr. Just sich bei seinen diesfallsigen Bestrebungen vorzugsweise von einer pädagogischen Theorie leiten lässt, deren wissenschaftlicher Anhänger und Verfechter er durch seine Studien geworden ist, dafs er sich von dieser Theorie aus berechtigt gehalten hat, durch die allmähliche Entwickelung unserer Volksschule Gegebenes und von langjähriger Erfahrung Anerkanntes, ja selbst ausdrücklich Vorgeschriebenes ohne weiteres beiseite zu setzen, und dafs er hiermit thatsächlich die Schulen der Stadt Altenburg zum Versuchsfelde für die von ihm vertretenen Theorien gemacht hat.

Wir sind weit davon entfernt, das Volksschulwesen des Herzogtums einer gesunden Einwirkung der Herbart- Ziller- Stoyschen didaktischen Grundsätze entziehen zu wollen; die wertvollsten und allgemein anerkannten der in denselben enthaltenen allgemeinen Gesichtspunkte sind zum Teil schon seit längerer Zeit in der Praxis zur Geltung gekommen, und die vermehrte und erhöhte Beachtung derselben kann, indem sie sorgfältigste Vorbereitung des Lehrers zur Voraussetzung hat und die Thätigkeit desselben zu einer intensiveren und zielbewufsteren macht, die Entwickelung unserer Volksschule gewifs nur fördern. Indes dem neuerdings durch Dr. Just in den hiesigen Schulen zur Geltung gebrachten Prinzipe der kulturhistorischen Stufen und der Konzentration des Unterrichts um die in diesen Stufen gegebenen sogenannten Gesinnungsstoffe können wir einen Einflufs auf die Einrichtung unserer Volksschulen durchaus nicht zugestehen, denn dieses Prinzip läuft dem in dem Kultusministerial-Erlasse vom 6. Februar 1877 über die innere Einrichtung der Volksschule gegebenen allgemeinen Bestimmungen und der Art und Weise, wie die Seminaristen in unserm Schullehrerseminar im Anschlufs an diese Bestimmungen für den Volksschuldienst praktisch ausgebildet werden, direkt zuwider, und dessen ausnahmsweise Zulassung an den Volksschulen der Stadt Altenburg — von den sachlichen und innern Bedenken ganz abgesehen — würde die durch den Erlafs vom 6. Februar 1877 angestrebte einheitlichere Gestaltung des Volksschulunterrichts völlig illusorisch machen. Ein Teil der infolge des eben gedachten Prinzips in den Lehrplan als Unterrichtsfächer aufgenommenen Stoffe, wie die Märchen, Robinson, thüringische und deutsche Sagen, können, wenn Einzelnes davon auch vielleicht im Anschluss an das Lesebuch im deutschen Sprachunterrichte zur Behandlung kommen mag, nach den allgemeinen Bestimmungen durchaus nicht als selb-

ständige Fächer, noch dazu unter Zuweisung erheblicher Teile der Schulzeit, auftreten, und es mufs sich die Anordnung und Verteilung des Lehrstoffs bei Durchführung des Prinzips der kulturhistorischen Stufen notwendigerweise ganz anders gestalten, als dies nach den allgemeinen Bestimmungen vom 6. Februar 1877 der Fall sein soll, da sich hier Gang und Entwickelung des einzelnen Unterrichtsgegenstandes nach der jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande gestellten besonderen Aufgabe und dem ihm eigentümlichen Bildungsgehalte an sich (und also nicht nach seinem Verhältnis zu andern Unterrichtsstoffen) bestimmt und die Anordnung und Verteiluug des Lehrstoffes nach konzentrischen Kreisen festgehalten und vorausgesetzt wird.

Die Behandlung der Lehrstoffe nach konzentrischen Kreisen wird sich zwar in einer mehrklassigen Schule etwas anders gestalten als in der von einem Lehrer verwalteten, sie kann aber auch in der mehrklassigen Schule durchaus nicht entbehrt werden, und zwar um so weniger, als viele Schüler ja bis zur Erfüllung der Schulpflicht nur die zweite oder dritte Klasse erreichen, und die Volksschule durch ihre Einrichtung dafür zu sorgen hat, dafs auch diesen Schülern ein vollständiges, wenn auch kleineres Ganze aus der Schule mitgegeben wird.

Bei der grofsen Verschiedenheit der den allgemeinen Bestimmungen vom 6. Februar 1877 zu Grunde liegenden Gesichtspunkte und derjenigen, von welchen bei Aufstellung der vorgelegten Lehrpläne ausgegangen worden ist, kann es nicht fehlen, dafs es verhältnismäfsig wenige Teile des Lehrplanes sind, welche vollständig und in allen Beziehungen mit den allgemeinen Bestimmungen vom 6. Februar 1877 im Einklange stehen. Es macht sich daher, um die von uns unbedingt zu fordernde Übereinstimmung der Lehrpläne etc. der hiesigen städtischen Schulen mit diesen Bestimmungen herbeizuführen, eine durchgängige Revision und Umarbeitung der eingereichten Lehrpläne etc. im engsten Anschluss an die allgemeinen Bestimmungen vom 6. Februar 1877 unter vollständigem und grundsätzlichem Absehen von dem eben besprochenen Prinzipe der kulturhistorischen Stufen etc. und unter thunlichster Festhaltung und Durchführung des Prinzips der konzentrischen Kreise unbedingt notwendig und es erhält der Herr Bezirksschulinspektor deshalb somit Veranlassung, zum Zweck einer solchen Veraufstellung entsprechende Anweisung an den Direktor der hiesigen städtischen Schulen ergehen zu lassen.

Dabei empfehlen wir dem Herrn Bezirksschulinspektor, da die umgearbeiteten Lehrpläne jedenfalls mit dem Beginn des neuen Schuljahres in Kraft zu treten haben, thunlichste Sachbeschleunigung und sehen der Vorlegung derselben zum Zweck ihrer Prüfung unter gleichzeitiger Einsendung eines Verzeichnisses der bei sämtlichen städtischen Schulen eingeführten Lern- und Lehrbücher binnen 4 Wochen entgegen.

Altenburg, den 17. Februar 1888.

Herzoglich Sächsisches Ministerium, Abteilung für Kultus-Angelegenheiten
(gez.) v. Leipziger.

Das ist der jetzige Stand der Angelegenheit.

Altenburg den 8. April 1888.

C. Beurteilungen.

I.

Tuiskon Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik. Des »Leipziger Seminarbuchs« dritte, aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers sehr vermehrte Auflage herausgegeben von Max Bergner. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. 1886. 296 S. M. 5.

Dieses Werk unterscheidet sich von der 1. und 2. Auflage wesentlich, 1) dadurch dafs bedeutende inhaltliche Veränderungen vorgenommen worden sind (einiges Alte ist gestrichen, viel Neues dagegen hinzugekommen), 2) unterscheidet es sich auch besonders hinsichtlich der Form; die Anordnung ist ungleich übersichtlicher und zweckmäfsiger, die Darstellung auch für den dem Zillerschen Gedankensystem Fernstehenden verständlicher geworden. Herrn Bergner, welcher für die Herausgabe und Umarbeitung dieser Schrift keine Mühe gescheut hat, gebührt Dank und Anerkennung dafür.

Schon der Titel des Buchs weist darauf hin, dafs es sich von den 2 bekanntesten Werken des verstorbenen Meisters, der »Grundlegung« und der »Allgem. Pädagogik« wesentlich unterscheidet; es ist eine Frucht mühseliger Detailarbeit, ein Sammelwerk aus der von vielen verkannten Arbeit in der Schulstube und zugleich ein Zeugnis von des »Herrn Professors Treue im Kleinen.« Dies Buch beweist, dafs Z. nicht ein blofser Theoretiker, sondern auch ein vorzüglicher Praktiker, ein wirklicher »Meister von der Schul« gewesen ist. Der Inhalt zerfällt in zwei sehr ungleiche Teile. Der kürzere Teil I ist überschrieben »Ordnung des akademisch-pädagogischen Seminars«; Teil II, die Seiten 9—281 umfassend, trägt die Überschrift »Aus der Praxis der akademischen Seminarübungsschule«, in ihm beruht der eigentliche Wert des Buches, denn er ist recht eigentlich ein Extrakt der in der Zillerschen Seminarschule gemachten Erfahrungen, Erfahrungen, welche um deshalb besonders wertvoll erscheinen, weil dieselben auf der Basis eines theoretisch durchgebildeten Gedankenkreises erwachsen sind und durchgängig auf den sorfältigsten Erwägungen beruhen. Den Schlufs bilden »Aphoristisches« u. ein spezielles Sachregister, welches fürs Nachschlagen unentbehrlich ist.

Abschnitt I ist unter folgende Überschriften gegliedert. 1. Die Aufgabe des Seminars. 2. Von den Mitgliedern des Seminars a) die Oberlehrer, b) die Praktikanten. 3. Die wöchentlichen Versammlungen des Seminars a) das Theoretikum, b) das Praktikum, c) die Konferenz. 4. Die Vorkonferenz und die Seelsorgerkonferenz. 5. Hospize der Praktikanten, Hospizbuch, Klassenbuch. 6. Praktikantenkasse. 7. Seminarfeste. — Teil II behandelt unter A. Regierungsmafsregeln, unter B. das Gebiet des Unterrichts, unter C. besondere Einrichtungen für die Zucht- oder Charakterbildung. In den »Vorschriften für Lehrer und Schüler« erkennt man die bis ins kleinste sich erstreckende Sorgfalt echter Lehrertreue. Da wird weder die Beschaffenheit der Hefte und Griffel, noch der Nägel und des Anzugs, weder die Pause im Unterrichten, noch die Belästigung durch grelles Licht, weder Schulversäumnis, noch das ungehörige Fragen seitens der Schüler vergessen. — Was über das Strafen gesagt ist, sollte jeder sich immer vergegenwärtigen. Zweierlei will ich hierbei bemerken: Mit Recht verdammt Z. das gehäufte Abschreiben bei schlechten schriftlichen Arbeiten. Wenn ein Schüler nicht gelernte oder falsch geschriebene Vokabeln, Sätze etc. 100 bis 200 mal abschreiben mufs, so ist eine solche Bestrafung als unpädagogisch und als eine Versündigung an Gesundheit und Sehkraft zu verurteilen. — Dafs Z. die körperliche Züchtigung nicht gestattet, ist, wenngleich prinzipiell richtig, für die Praxis unzweckmäfsig. Allerdings soll sie sehr selten — das liegt auch im In-

teresse des Lehrenden und seiner gleichförmigen Gemütsstimmung —, z. B. bei ernsten Vergehen, Widersetzlichkeit und dergl. angewendet werden, der Stock darf niemals als Ableitung oder Ausladung der im Lehrer aufsteigenden Ungeduld dienen. So lange jedoch die Zahl der Schüler in einer Klasse 50, 60, sogar 80 übersteigt und die häusliche Erziehung nicht bessere Resultate zeitigt, wird die körperliche Strafe thatsächlieh nicht entbehrt werden können. Ein Schlag zur rechten Zeit und in der rechten Weise erteilt, ist meist von aufserordentlicher Wirkung.

Im Abschnitt B. nimmt die Forderung der Konzentration zunächst die theoretische Begründung derselben, sodann die Gestaltung des Lehrplans nach dieser Forderung, einen bedeutenden Raum ein. Und das mit vollem Recht! Man sagt zwar gegenwärtig, diese Forderung sei nichts Neues und Originelles; der und jener hätten sie schon längst erhoben. Dadurch wird Zillers Verdienst nicht geschmälert. Im Gegenteil erhebt man damit nur eine Anklage gegen die früheren Pädagogen, die trotz der Bekanntschaft mit einer grundlegenden pädagogischen Forderung weder Hand noch Finger gerührt, das als richtig Erkannte in die Wirklichkeit überzuführen.

Die Konzentration des Unterrichts ist in der That eine nicht länger abzuweisende kategorische Forderung wissenschaftlicher Pädagogik. Dies wird selbst von einzelnen entschiedenen Anti-Herbartianern zugestanden. Sie ist psychologisch notwendig, denn sie ist die Voraussetzung für die Einheit des Bewufstseins, für die Übereinstimmung und den Zusammenhang des Gedankenkreises. Nur in einem in sich einigen (d. h. von störenden Widersprüchen befreiten), in allen seinen Teilen eng verbundenen Gedankenkreise kann ein starkes, zielbewufstes Wollen, das edle Wollen, entstehen und dadurch der Grund zu einer bedeutenden gesellschaftlichen Wirksamkeit gelegt werden. Was in den »Materialien« zur Begründung der Konzentrations-Forderung (§§ 54 und 55) gesagt ist, dürfte wohl von niemand ernstlich angefochten werden. Die Notwendigkeit der Konzentration des Unterrichts ist nunmehr durch R. Männel selbst auf dem Wege der Rechnung dargethan worden. (Deutsche Blätter f. e. U. 1886 Nr. 6. 7.) Es ist eine einfache Konsequenz obiger Forderung, wenn Ziller behauptet, dafs es in einer Erziehungsschule selbständige, in sich abgeschlossene Lehrfächer nicht geben dürfe; vielmehr müfsten alle Lehrfächer ununterbrochen im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings stehen, sie müssen sowohl gleichzeitig, als auch in der Aufeinanderfolge des Unterrichts konzentriert sein. Dies Postulat ist notwendig. Erstlich ist die Einheit des Bewufstseins nichts Ursprüngliches, zum andern wird durch die Verschiedenheit der in den einzelnen Lehrfächern dargebotenen Vorstellungsmassen der Zusammenhang des Gedankenkreises und die Einigkeit der Auffassung fortwährend bedroht.

Darnach mufs die Konzentration ebensowohl vom ethischen Standpunkte des Erziehers als auch aus psychologischen Gründen entschieden gefordert werden. Doch die Einheit und innere Geschlossenheit im Urteilen, Fühlen und Streben allein macht den edlen Charakter noch nicht, sonst könnte man ja den konsequenten Egoisten als Muster aufstellen. Soll die Einheit und Gleichmäfsigkeit des inneren Zustandes ethischen Wert haben, so mufs die Ausbildung eines vielseitigen Geisteslebens vorausgesetzt, noch ein Merkmal hinzukommen, nämlich die Vorherrschaft des sittlichen Ideals.

Hieraus geht unzweifelhaft hervor, dafs die eigentlich brennende Frage nicht die Anerkennung des Konzentrationsprinzips ist, sondern vielmehr die Sorge, wie läfst sich jene ideale Forderung am zweckmäfsigsten in der Schule realisieren. Hier liegt des Pudels Kern.

Die Wichtigkeit der Konzentration hat man ja schon früher bald dunkel, bald heller geahnt; man hat auch

ganz hübsche Schritte nach diesem Ziele hin gethan. Ich erinnere an die Forderung der Regulative, den Religionsunterricht zu konzentrieren, nämlich in der Weise, dafs man bei den biblischen Erzählungen einzelne Sätze des Katechismus, passende Bibelsprüche und Verse von Kirchenliedern heranzog. Schon dadurch wurde der religiöse Wissensstoff mehr oder weniger zusammengeschweifst undAuseinander-Liegendes verknüpft. Ich erinnere ferner an Schulrat Kehrs theoretisch - praktische Anleitung, Lesestücke zu behandeln. Auch hier wurde dadurch, dafs Lesen, Recietieren, Denken, Ab- u. Aufschreiben, Buchtabieren, Zergliedern etc. an ein und demselben Sprachstoffe geübt wurde, ein bedeutender Erfolg für die mannigfachen Fertigkeiten, aber auch für den Zusammenhalt der auseinander strebenden Gedanken erzielt. Andere sind der Meinung gewesen, das Lesebuch zum konzentrierenden Mittelpunkt erheben zu können. Ein Lesebuch, das hierfür geeignet wäre, hat man allerdings bis jetzt noch nicht. Selbst dann, wenn ein solches geschaffen wäre, würde es nur für ein Jahr bezw. für eine Altersklasse dienen können. Und, erhebt sich sofort die ernste Frage, würde durch dasselbe auch das religiös-sittliche Moment, das wesentlichste Charakteristikum des edlen Charakters, zu seinem Recht gelangen!?

Ziller hat dies alles überlegt. Ja, noch mehr. Er hat der Einsicht, dafs nicht allein Gedanken kommen und vergehen, sondern dafs auch Auffassungsweisen kommen und schwinden, dafs alte Bildungsstandpunkte neuen, besseren jedem Eiuzelnen weichen müssen, ebenso wie im leiblichen Leben die Milchzähne dem stärkeren zweiten Zahnbau Platz machen müssen, Rücksicht getragen und seinen Lehrplan in genialer Weise danach eingerichtet. Dafs seine Vorschläge vielfach ins Lächerliche gezogen worden sind, beweist nichts gegen die Richtigkeit seines Lehrplanes, sondern spricht eher für ihn. Könnte die Menge seine Ideen sich aneignen, dann wäre er ihr nicht um einige Pferdelängen sozusagen voraus gewesen. Man kann auf Ziller bezw. auf seine Reform das Wort anwenden, welches Göthe von sich gesprochen:

»Hätten sie mich beurteilen können,
So wäre ich nicht, was ich bin.«

Ich mufs es mir versagen, auf den Zillerscheh Lehrplan, welcher ein eigenartiger, zweckmäfsig und kunstvoll gegliederter Organismus genannt werden mufs, ausführlich einzugehen. Dies würde eine besondere Arbeit nötig machen. Zu einigen Bemerkungen jedoch, mit welchen oft gehörten Einwendungen begegnet werden soll, fühle ich mich veranlafst.

Man tadelt immer aufs neue, dafs durch die Ziller'sche Konzentration der innere Zusammenhang der einzelnen Unterrichtsfächer zerrissen werde, und aus diesem Grunde auch im Geisteszustande des Schülers notwendig ein Mischmasch entstehen müsse. Auch thue man dadurch den Wissenschaften selbst und ihrem logischen Gefüge einen Zwang an oder füge ihnen Unrecht zu. — Dem gegenüber mache ich zunächst darauf aufmerksam, dafs die Schüler nicht um der Wissenschaft willen da sind; dem Erzieher steht nicht die Wissenschaft, sondern der Zögling im Mittelpunkt seiner Bemühungen. Weil beim 6- und 7jährigen Kinde der Geisteszustand noch wenig verdichtet und abgeklärt, wenig geordnet und zusammenhängend ist, weil aufserdem der Vorstellungsbesitz noch sehr gering ist, darum mufs alles auf dieses Vorhandene, bezw. auf das durch den Unterricht neu Angelegte bezogen werden. Auf diese Fundamente mufs auch der Weiterbau aufgesetzt werden.

Allmählich jedoch wächst der Geistesbesitz sowohl an Umfang als auch an innerer Festigung. Alsdann kann den Fangarmen des Geistes, der Apperception und geistigen Verdauung, mehr zugemutet werden. Dann treten die heterogenen Wissensfragmente mehr und mehr auseinander, nach ihrer logischen Zusammengehörigkeit auf; das kindliche Bewufstsein ist im stande, selbstthätig die Zusammenhänge aufzufinden und

Brücken zwischen dem im Unterricht Getrennten herzustellen. Auf diese Eigentümlichkeit der Geistesentwicklung hat Ziller gerücksichtigt. Darum heifst's in den »Materialien«: »Trotz der Konzentration mufs aber die Trennung der Fächer nach den Hauptgattungen der Unterrichtsgegenstände aufrecht erhalten bleiben, damit die Heterogeneität nicht störe, sondern jedes Fach für sich zur höchsten Vollendung gebracht werden könne. Jedes Fach muss sich also seiner eigentümlichen Natur nach entfalten. Nur seine systematische Form darf es nicht behalten. Diese mufs vielmehr nach psychologischen Gesetzen mit Hilfe des Unterrichtsmaterials, das teils die Kulturentwickelung der Stufe, teils der individuelle Standpunkt des Zöglings und die besondere Natur des Gegenstandes fordert, neu erzeugt werden.« Und weiter heifst es: »Statt eine Vermischung unter den Unterrichtsfächern herbeizuführen, ist nur dahin zu streben, dafs jedes Fach Anknüpfungen an das angrenzende zu gewinnen und die daraus sich ergebenden Reproduktionen und Anregungen zu benutzen suche.« Aus diesem Grunde kann man nicht, wie einige gethan haben, es als eine Inkonsequenz bezeichnen, wenn bei Ziller und Rein im III. Schuljahr statt eines konzentrierenden Gesinnungsstoffes zwei, nämlich eine Episode der biblischen und eine der profanen Geschichte, auftreten. Das Gegenteil behaupten heifst m. E. nichts anderes als den psychischen Thatbestand ignorieren und Ziller gewaltthätig interpretieren, bezw. ihn an einen Ausspruch mit Nichtberücksichtigung anderer Aussprüche festnageln wollen.

§§ 58, 59 enthalten die Aufzählung der konzentrierenden Gesinnungsstoffe für die 8 Schuljahre der Volksschule, §§ 60—68 die Erzählstoffe für I. Schuljahr, §§ 69—71 betreffen den Unterricht in Naturkunde und Geographie, deutscher Sprache und im Rechnen.

In §§ 60, 61 und 65 sind Beispiele des darstellenden Unterrichts, über dessen Wesen noch viel Dunkel herrscht, gegeben, indem die Märchen »Sternthaler«, »die drei Faulen« und »Hühnchen und Hähnchen« in dieser Unterrichtsform behandelt sind. Für denjenigen, welcher über diesen die Selbstthätigkeit des Schülers am meisten anspannenden Unterricht sich informieren will, sind es sehr wertvolle Gaben. — Was die Märchen selbst und ihre Auswahl anlangt, so halte ich die in den Reinschen »Schuljahren« getroffene Wahl für zweckmäfsiger. Beispielsweise ist das Verständnis für »die drei Faulen« bedeutend schwerer herbeizuführen als für das entsprechende Märchen bei Rein »Der süfse Brei«. Der Abstraktionsgewinn beider Märchen an ethischem Gehalt ist ziemlich gleichwertig. Das dritte Märchen »Die drei Spinnerinnen« halte ich für nicht sehr geeignet. Durch dasselbe wird die Belohnung der Trägheit und des Betrugs sehr deutlich vor Augen gestellt und durch die verweilende Betrachtung intensiv ins Bewufstsein gehoben. Wenn auch hinterher zusatzweise vom Lehrer gesagt wird: das Glück des Mädchens war kein wahres Glück, sondern nur äufserer Schein; es mufste Gewissensbisse empfinden — so ist dies doch nicht hinreichend, um den erhaltenen tiefen Eindruck, dafs Trägheit und Lüge nicht bestraft, sondern belohnt worden sind, genügend abzuschwächen. — Viel mehr empfiehlt sich das von Rein dafür erwählte »Frau Holle«. Hier treten in den beiden grundverschiedenen Schwestern einerseits die Trägheit, andererseits Dienstfertigkeit und Fleifs in einen sehr wirksamen Gegensatz. Ganz unwillkürlich wird die Trägheit in ihrer Häfslichkeit, der Fleifs und die Dienstwilligkeit in ihrer Schönheit dem Schüler vor's Auge geführt und gerade durch diesen tiefen Eindruck werden wertvolle Bausteine fürs sittliche Ideal, welches ja nicht als ein Einfaches, sondern als ein Zusammengesetztes zu denken ist, herbeigeschafft. Von den »Drei Spinnerinnen« kann man in der bezeichneten ästhetisch-ethischen Richtung viel weniger erwarten. — Gegen die übrigen von Ziller ausgewählten

Märchen habe ich nichts einzuwenden.

Dem religiösen Bedürfnis der Kleinen wird nicht allein durch das Schulgebet und durch sonn- und feiertägliche Erbauungsstunden Befriedigung verschafft, sondern auch dadurch, dafs im Anschlusse an die Schulandachten die Ereignisse des Kirchenjahres besprochen werden. Ein eigentlicher Unterricht mit Darbietung, Erklärung und Aneignung soll das nicht sein. Vielmehr soll hierdurch das religiöse Interesse geweckt und ein religiöses Bedürfnis geschaffen werden. Das ist die rechte Weise! Wer wird auch den Kindern Nahrung anbieten oder aufnötigen, so lange sie keinen Hunger haben!?

Sehr wertvoll sind die in § 71 gegebenen Richtlinien für das **Rechnen.** Z. verlangt besondere Behandlung jeder Zahl bis 10 und zwar in einer methodischen Einheit. Die Trennung des Addierens und Subtrahierens und die gesonderte Behandlung des Multiplicierens und Dividierens, also die Statuierung zweier Einheiten, dürfte sich mehr empfehlen. — Bei dieser Gelegenheit mache ich auf die §§ 147—150, 152, 159 aufmerksam, welche Präparationsentwürfe fürs Rechnen enthalten und vorzüglich sind. Im letzten Teile des Buchs folgt noch ein besonderer Abschnitt, überschrieben Rechnen und Mathematik (§§ 239—251). Auch die §§ 77—79, 94, 103 und 112 behandeln denselben Unterrichtsgegenstand.

Die hier gebotene Lehrweise hat vor fast allen übrigen Lehranweisungen den grofsen Vorzug, dafs sie auf den Gang, den die Rechenfertigkeit in allmählicher Entwickelung im Laufe der Jahrhunderte genommen hat, stetig rücksichtigt. Aus der Menge des in diesen Abschnitten verarbeiteten Materials können nur Einzelheiten herausgegriffen werden. — Zunächst erscheint die Verteilung des Pensums fürs II. Schuljahr bei Ziller als das allein richtige. Nach Behandlung des Kreises von 1 bis 10 ist nicht bis 20, auch nicht bis 50, sondern sofort bis 100 fortzuschreiten und zwar unter Hinweis darauf, »dafs die Zehner, dann darauf, dafs die Zahlen von einem Zehner zum andern ebenso fortschreiten wie die Einer.« — Im grundlegenden Unterricht ist für ausgiebige Veranschaulichungsmittel der Zahlenbegriffe zu sorgen; zunächst ist aber immer nur bei einer bestimmten Art derselben stehen zu bleiben. Zuerst sollen die Zahlenbegriffe durch Legen in figurierten Zahlen dargestellt werden und zwar a) in natürlichen, b) in künstlichen Gruppen; man benutzt hierzu Steinchen, Linsen, Täfelchen, Knöpfe. Sodann ist zur Verwendung der Finger, sowie zur Zeichnung von Punkten und Strichen weiter zu gehen. Die fleifsige Benutzung der Finger zu Veranschaulichungen kann mit Z. nicht genug empfohlen werden. Die Finger ermöglichen, wenn sie hoch gehalten werden, eine sichere Kontrole und zwingen jeden Schüler zum Mitarbeiten. Wie das Rechnen des I. Schuljahres im einzelnen betrieben werden soll, wird durch Präparationen in §§ 147—150 klar gezeigt. — Wichtig ist es auch, auf die rechte Abwechselung zwischen schriftlichem und mündlichem Rechnen zu halten; die Operationen des schriftlichen und mündlichen Verfahrens dürfen nicht vermischt werden. Die Wandtafel soll nur für die Einübung des Neuen, für Vorführung von Musterbeispielen, Übung im An- und Niederschreiben von diktierten Zahlen, zur Korrektur der zum Behufe gemeinsamer Betrachtung zu fixierenden Fehler benutzt werden. Bei der Korrektur soll nur das, worauf es ankommt, angeschrieben und geübt werden. Die Einübung des Neuen darf nur mit einem Schüler erfolgen, mufs aber, sobald sich ein fliefsendes Durchlaufen bei diesem zeigt, zu einem andern übergehen. Keinem darf ein Resultat vorgesagt werden, er mufs es finden. Das Wiederholen der Reihen, das der Einübung wegen notwendig ist, darf bei demjenigen, welcher einen Teil der betreffenden Reihe sicher weifs, nur in Bezug auf den übrigen Teil der Reihe gefordert werden, damit nicht dem letzteren die ihm gebührende Zeit entzogen werde und das Frühere, das eine rasche Evolution einleitet, durch sein Drängen einen störenden Einflufs

auf die langsamere Evolution ausübe. — Sehr beherzigenswert ist auch, was § 245 u. f. über den Gang des Unterrichts nach den einzelnen Formalstufen gesagt ist. Abgekürzte Verfahrungsweisen gehören nicht in den Anfangsunterricht; die kunstvollere Berechnungsweise mufs allerdings auch ausdrücklich gefordert werden, jedoch nachträglich, nämlich dann, wenn die weitläufigere, einfachere Art vollkommen geläufig ist. Die Einkleidung der Aufgaben mufs sich in den Grenzen des bis dahin bekannten Sachgebietes halten, sonst vermehrt die Fremdartigkeit der Einkleidung oder Benennung die Dunkelkeit des Vorstellens und die Unsicherheit des Schlüsse-Bildens. Eine Hauptforderung ist auch die, dafs Stetigkeit des Fortschritts nie fehlen darf, sonst würde gegen die Erzeugung des Interesses gefehlt. Dafs bei den vier Spezies im Anfangsunterricht keine algebraischen Zeichen anzuwenden seien, dafs die Rechenoperation vielmehr lediglich aus der Stellung der Zahlen zu einander erkannt werden sollen, ist mir nicht einleuchtend. Anders ists mit der Weisung, beim Addieren z. B.: das Wiederholen der Resultate auf den Zwischenstationen zeitig zu unterlassen, auf dafs ein rascherer und leichterer Flufs im Rechnen entstehe. Ist es richtig, dafs die Entwicklung des Einzelgeistes nur eine Wiederholung der menschheitlichen Entwicklung im grofsen und ganzen ist bezw. sein soll — und wer wollte das in Abrede stellen! — so sind auch die in § 247 enthaltenen Vorschläge betr. die Einführung ins Rechnen mit ungleichnamigen Brüchen, das Gleichnamigmachen, die übrigen Spezies richtig. Leider gehen die bestehenden Rechenanweisungen von andern Gesichtspunkten aus und bringen daher die fachwissenschaftliche Beweisführung für die spezielle Berechnungsweise zu früh. Auch darin ist Z. beizustimmen, dafs die Voraussetzungen für das Addieren, Subtrahieren, Multiplicieren u. s. w. von Brüchen nicht, wie bei Diesterweg, Böhme, Stubba, Blümel-Pflüger u. v. a., zusammengehäuft allen diesen Rechnungsarten vorangestellt werden, sondern einer jeden nur soviel, als gerade notwendig ist, damit sie ausgeführt werden können. — Die Musterbeispiele des Rechnens sind in einem besonderen Hefte zu sammeln, so dafs nach und nach eine besondere Art Rechengrammatik ohne Worte entsteht. — Für eine geometrische oder arithmetische Aufgabe dürfen nicht sofort nacheinander mehrere Methoden der Lösung durchgearbeitet werden. Bietet eine andere Methode Vorteile dar, so mufs eine neue Aufgabe gestellt und diese zuerst auf der Stufe der Analyse nach der alten Methode behandelt werden; dann erst zeigt man auch die Vorteile der zweiten Methode und benutzt sie.

Auch die Lehrstoffe, welche fürs zweite, dritte bis achte Schuljahr ausgewählt sind, finden in den »Materialien«, die einen ausführlicher, die anderen in kürzerer Weise Berücksichtigung. Während z. B. die auf das zweite Schuljahr bezüglichen Bemerkungen und Fingerzeige 8 Seiten umfassen, füllen die des dritten Schuljahres 23 Seiten an, S. 41 bis 63, die des achten Schuljahrs schliefsen mit S. 99. Auf S. 36 ist angegeben, dafs und wie an der Hand der Robinsongeschichte das erste Hauptstück des lutherischen Katechismus erarbeitet wird, nämlich in folgender Weise: das 4., das 8., dus 2., 3., 1., 7., 9. und 10. Gebot; zuletzt noch das 6. und 5. Gebot. Diese Art des Gesinnungsunterrichts operiert allerdings nicht mit biblischen Worten und Erzählungen, sondern mit profanen, sie vermeidet jedoch den überall, namentlich aber auf religiösem Gebiet so verderblichen Verbalismus. Während der offiziell vorgeschriebene Unterricht zuerst die Worte des Katechismus zur Aneignung vorschreibt und hinterdrein diese heiligen Worte mit dem entsprechenden Inhalt auszustatten beabsichtigt, — was so häufig mifslingt, weil das Interesse nicht intensiv wachgerufen wird bezw. werden kann, — beschreitet Z. den umgekehrten Weg: erst die Sache, nämlich das sittliche Gefühl und Urteil

und die daraus unmittelbar hervorspringende moralische Forderung, und dann die dafür geeignetste, weil prägnante und heilige Form. — In neuerer Zeit waren von befreundeter Seite Zweifel erhoben worden, ob die Robinsonerzählung ein geeigneter Stoff fürs II. Schuljahr sei (siehe Willmann, Pädagogische Vorträge, 2. Aufl. S. 122); diese Einwendungen sind nunmehr von Prof. Rein im Heft II der »Pädag. Studien« 1887, S. 88 u. s. f. entkräftet worden. — Fürs Rechnen im II. Schuljahre sind S. 112 vier Präparationsentwürfe enthalten, auf welche ich nochmals aufmerksam mache. —

So reichhaltig und wertvoll die Bemerkungen bez. der Stoffe der übrigen Schuljahre auch sind, mufs ich mir doch versagen, auf dieselben einzugehen. Nur zweierlei werde erwähnt. § 83, welcher Winke über die Behandlung der Urgeschichte, also der Schöpfung, des Paradieses etc. enthält und eine Menge Auslassungen fordert, wird meist Befremden und Ablehnung hervorrufen, wenngleich der Gesichtspunkt, dafs alle die ethisch-religiösen Gedanken verdunkelnden und beeinträchtigenden Nebengedanken auszuscheiden seien, von hervorragender Bedeutung ist. §§ 88—90 zeigen, wie die Geographie ihrer Stoffwahl nach, §§ 91 und 92, wie die Naturkunde, § 93 wie das Deutsch ihre Direktiven vom zentralen Gesinnungstoff empfangen. — Einschaltend mufs ich bemerken, dafs die in den »Materialien« enthaltenen reichen Schätze der Weisheit nur von demjenigen ordentlich gehoben werden können, welcher die Herbart-Zillersche Terminologie kennt, sich überhaupt in dieses Gedankensystem eingearbeitet hat und der aufserdem das daselbst Gebotene nicht blofs kritisch oder unkritisch, aufnimmt, sondern vor allem sein eigenes lehramtliches Thun dadurch befruchten läfst, eingedenk des Apostelworts »Seid Thäter des Worts und nicht Hörer allein.« — §§ 129—138 handeln über »Methodische Einheit, Ziele, Formalstufen«, §§ 139—143 über Heimatskunde, 144, 145 über »Privatlektüre« und 146 über »Präparation des Lehrers«. S. 137—245 bieten Bemerkungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern, a) Gesinnungs- bezw. Religionsunterricht, b) Profangeschichte im besonderen, c) Geographie, d) Naturkunde, e) Sprachunterricht, insbesondere Deutsch, f) fremde Sprachen, besonders das Lateinische, g) Rechnen und Mathematik, h) Zeichnen, i) Schreiben, k) Technische Beschäftigungen (Werkstatt), l) Turnen, m) Singen. Im Hinblick auf das in diesen Bemerkungen Enthaltene möchte ich wie der Fabeldichter den Lesern zurufen: »Grabt nur, grabt! Hier liegt noch viel Gold.« —

Was die »Materialien« auf Seite 245—268 enthalten, ist mit der Überschrift »Allgemein-Methodisches« versehen, dagegen behandeln S. 269—281 besondere Einrichtungen für die Zucht oder Charakterbildung. Aus dem Kapitel »Winke für den Lehrer in Bezug auf seine unterrichtliche Thätigkeit im allgemeinen« will ich einige, damit der Leser eine Vorstellung von der Sorgfalt und Umsicht Z.'s bekomme, anführen. »Überflüssiges Sprechen . . . ist wegen der dadurch entstehenden Verminderung der Klarheit für das, worauf die Aufmerksamkeit ruhen soll, sowie wegen . . . . sorgfältig zu vermeiden« § 291. »Der Schüler darf durch den Unterricht nicht in einen unwahren Zustand versetzt werden . . . . Nirgends darf der Mut des Zöglings geschwächt werden . . . . Bei allem Unterrichte ist dahin zu streben, dafs er in das Einzelbewufstsein des Schülers dringe« § 292. — Aus dem folgenden Kapitel »Die Selbstthätigkeit des Schülers darf nie zu kurz kommen« citiere ich »Bei allem unterrichtlichen Thun darf der Selbstthätigket des Schülers durch den Lehrer nichts entzogen werden, geschweige dafs man ihm durch ein Thun vormachen oder ihm vorzeichnen oder vorzeigen darf, was er selbst thun oder sagen kann und soll. Es darf nichts empirisch gegeben werden, was spekulativ gewonnen oder auch nur begründet, abgeleitet werden kann etc. § 295.« Eine in Wirksamkeit begriffene

Apperception darf nicht durch störende Einmischungen unterbrochen, sondern nur durch Winke, durch formale Andeutungen geleitet werden, und was zur Unterbrechung Anlafs geben könnte, mufs womöglich im voraus abgemacht werden . . . . Erzählungen, Beschreibungen, Erklärungen des Schülers dürfen höchstens durch einen Wink unterbrochen werden (z. B. zur Einschiebung einer Ortsbestimmung) . . . . Die Darstellung darf zunächst je nach individueller Befähigung und Neigung kürzer oder ausführlicher, genauer oder oberflächlicher gehalten sein...« § 301. — Die folgenden Kapitel tragen folgende Überschriften c) Totalauffassung, d) Die katechetische Unterrichtsweise ist falsch, e) Der Zögling soll möglichst im Zusammenhange sprechen, f) Farben, Finger, Wandtafel als Mittel, die Kraft des Unterscheidens zu stärken, g) Gedächtnis (Einprägen, Memorieren, Reihenbildung, Deklamieren, Aufschreiben von Vergessenem), h) Aufgabenbuch, i) Korrektur der Hefte, k) Falsches darf sich nicht festsetzen, Fehler dürfen sich nicht häufen, l) Eintragungen ins Systemheft, m) Repetitionen, n) Halbjähriges Repetitionsexamen. — Anch der Abschnitt, welcher von besonderen Einrichtungen der Zucht handelt, ist sehr reichhaltig. Die beiden ersten Kapitel handeln von der Morgenandacht und der Erbauungsstunde, ein anderes von den Schulfesten, ein anderes von Schulreisen, die weiteren von der Schülerbibliothek, von den Ämtern, von der Behandlung und Bestrafung der Vergehen, von dem Individualitätenbuch u. a. Da die häusliche Erziehung, besonders auch die Gewöhnung an bestimmte, regelmäfsig wiederkehrende Thätigkeit, die Erziehung zur Arbeit und Dienstleistung im Hause gegen früher ganz bedeutend zurückgegangen, da aufserdem im öffentlichen Unterricht alles auf die intellektuelle Ausbildung des Schülers . . . zugeschnitten ist, so dafs — zum nicht geringen Teile eine Folgewirkung der vielklassigen Schulsysteme mit dem öfteren Wechsel des Ordinarius — der gemüt- und willenbildende Einflufs ansehnlich geschädigt werden, so müssen die eben genannten Abschnitte, welche auf unmittelbare Charakterbildung abzielende Einrichtungen beschreiben, zur Berücksichtigung in der Praxis angelegentlichst empfohlen werden.

Ich schliefse die Besprechung mit dem letzten § (396) des schönen Buchs. »Wer in einen pädagogischen Schulkreis hineingestellt ist und in demselben für Bestrebungen in der Richtung der wissenschaftlichen Pädagogik keine Unterstützung findet, hat in seinem eigenen Unterrichte die Bedingungen der Konzentration des Unterrichts annähernd herzustellen, weil dies trotz mancher unvermeidlicher Inkonvenienzen unter allen Umständen immer noch das bei weitem kleinere Übel bleibt und niemand durch fremde Schuld von seinen eigenen Pflichten entbunden wird. Wer hier Grundsätzen gegenüber, denen er die Giltigkeit nicht abspricht, für sich eine Ausnahme macht oder eine Entschuldigung sucht und dafür irgend eine Art jesuitischer Moralkasuistik ausbildet, der verurteilt sich selbst und verdient keine Achtung. Nicht minder aber auch derjenige, welcher über pädagogische Vorschläge und Veranstaltungen, die auf wissenschaftlichen Gründen ruhen, ohne weiteres aburteilt oder welcher Veranstaltungen schafft, festhält, zurückruft und stützt, von denen mit wissenschaftlichen Gründen nachgewiesen ist, dafs sie den pädagogischen Fortschritt hemmen, — ohne zuvor jene Gründe widerlegt oder auch nur geprüft zu haben. Wo solche Elementarforderungen der Vernunft nicht beachtet werden, fehlt es trotz aller Versicherungen des Gegenteils an den ersten Voraussetzungen für das Streben nach wissenschaftlicher Pädagogik und erziehendem Unterrichte sowie für das Dasein einer auf die Förderung von beiden gerichteten Schulverwaltung.«

Glogau. H. Grabs.

II.

Dr. Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 46 S.

Diese Schrift ist ein Separatabdruck einer Abhandlung aus der Zeitschrift für praktische Theologie von Bassermann und Ehlers. Sie behandelt eine der brennendsten und wichtigsten Fragen, welche gegenwärtig Schulmänner und Erzieher beschäftigt. Soviel ist klar: In der bisherigen Weise des Religionsunterrichts kann es nicht weiter gehen, oder die Schule leistet Verzicht auf eine tiefgehende Einwirkung auf Gewissensbildung und Geistesrichtung. Das althergebrachte Unterrichtsververfahren, bestehend in Tradieren, Memorieren und logischen Schein-Operationen, hat sich im Verlauf vieler Jahrzehnte als unrichtig und wirkungslos, ja geradezu als schädlich erwiesen; ebenso die Verteilung des heilsgeschichtlichen Stoffes, die der biblischen Historien, nach konzentrischen Kreisen. Unzählige Mal ist dies gesagt worden, doch noch ebenso viel mal wird es hinausgerufen werden müssen; denn nur sehr langsam bricht sich die Einsicht, dafs wir im Religionsunterricht in völlig ausgefahrenen und verderblichen Bahnen uns bewegen, Bahn. »Verderblich?« höre ich entrüstet fragen. Leider mufs ich diese Behauptung voll und ganz aufrecht erhalten; auch dies ist wiederholt nachgewiesen worden.

Doch wie soll man es anfangen, um Besseres für die Grundlegung des ethischen Ideals, sowie wahrer Religiosität zu erreichen? Unter denen, die sich nicht allein mit philosophischen Erwägungen begnügt haben, sondern mit konkreten Vorschlägen hervorgetreten sind und diese vorgezeichneten Richtlinien bis ins Einzelne ausgearbeitet haben, nimmt Ziller und seine Pädagogik den ersten Platz ein. Was früher nur den Mitgliedern des von Ziller gegründeten pädagogischen Seminars einzusehen vergönnt war, — das Leipziger Seminarbuch in seiner 1. Auflage ist den meisten Lesern zu dunkel und unverständlich —, das ist durch die von Rein, Pickel und Scheller verfafsten Schuljahre verdeutlicht und auch für die Aufsen-Stehenden verstehbar geworden. Oberlehrer Dr. Thrändorf hat sich die verdienstliche Aufgabe in vorliegender Arbeit gestellt, auch weitere theologische und pädagogische Kreise für die Frage: wie wird der Religionsunterricht nach Herbart-Zillerscher Methode betrieben? zu interessieren. So schwierig diese Aufgabe ist, der Verfasser hat sie in der an ihm bekannten Weise meisterhaft gelöst.

Es kann nicht Aufgabe einer kurzen Beurteilung sein, die Abhandlung Seite für Seite zu zergliedern — wer würde sich sonst der Mühe unterziehen, sie selbst zu lesen? — nur auf einiges aus derselben soll hingewiesen werden.

Am Anfange findet sich der Verfasser mit einigen Ansichten ab, die noch weit verbreitet sind und eine entschiedene Zurückweisung erfordern. Man darf nicht glauben, der Charakterbildung zu dienen, wenn man die religiöse Bildung zu sehr betont und die weltliche Bildung vernachlässigt. Das spätere Leben rächt dieses Mifsverhältnis, indem dann die irdischen Interessen den mühsam angelegten und eingelernten religiösen Gedankenkreis zertrümmern. Auch ein Zweites ist zu beachten. Religiöse und weltliche Bildung dürfen nicht getrennt (noch weniger feindselig) neben einander hergehen, sonst ist der erziehliche Effekt ungefähr so, wie wenn zwei Pferde eine grofse Last nach verschiedenen Richtungen hin fortbewegen wollen. Das ist unklug. Es entspricht auch nicht dem Geiste Christi, der da will, dafs die sittlich religiösen Ideen des Evangeliums einem Sauerteige gleich den ganzen Menschen durchdringen sollen. Die innige Durchdringung der beiden Gedankenkreise, des weltlichen und des sittlich-religiösen, ergiebt sich jedoch nicht von selbst, entsteht auch nicht durch Zufall, sondern sie ist, wo sie vorhanden ist, ein Produkt der Erziehung. Sie von Stufe

zu Stufe ins Auge gefafst zu haben, ist eben ein hervorragendes Verdienst der von Ziller geforderten Konzentration des Unterrichts. Der gewöhnliche Unterricht ist sich dieser Aufgabe entweder gar nicht oder nicht mit der erforderlichen Klarheit bewufst; nicht selten fehlt auch die Einsicht in die psychologische Notwendigkeit dieser Fundamental-Forderung. —

In weiten Kreisen giebt man sich hinsichtlich des angeeigneten Wissens und seines Einflusses auf das Wollen recht falschen Vorstellungen hin. Auch diesen Punkt behandelt Thrändorf mit der ihm eigenen Schärfe. Er sagt: Das blofse Wissen zeigt dem Zöglinge im günstigsten Falle ein Ideal, es macht dasselbe aber nicht zu seinem Ideal. Die durch den Schul- und Konfirmandenunterricht dem Schüler vermittelten Kenntnisse gleichen, so unerläfslich sie sind, geschenkten Geldmünzen. Der Knabe freut sich ihrer Menge, ihres Glanzes, ihres Klanges, ohne ihren wahren Wert zu kennen. So ist's mit dem religiösen Wissen, so lange dem Schüler die eigene Erfahrung abgeht. Verfasser sagt: »Nehmen wir also an, dafs der religiöse Gedankenkreis ganz in der von den Geistlichen geforderten Ausdehnung neben dem sittlichen ausgebildet wird, ist etwa damit schon ein Einflufs auf den Charakter gewonnen? — Die Erfahrung sagt: Nein, und abermals nein! — Ja, es liegt sogar die traurige Thatsache vor, dafs der Religionsunterricht durch die oft unmäfsigen Anforderungen, die er an das mechanische Gedächtnis stellt, sich selbst und seinen Gegenstand dem Schüler verhafst macht. Daraus geht klar hervor, dafs nicht jeder irgendwie gebildete religiöse Gedankenkreis Einflufs auf das Herz des Zöglings hat.« Tausendfache Beobachtungen bestätigen dies. Auch die Gefühlserregungen, zu welchen nicht selten im Religionsunterrichte Zuflucht genommen wird, sind im günstigsten Falle nur schnell vorübergehend. Die Forderung Thrändorfs, durch welche ein dauernder Eindruck auf den Zögling gesichert werden soll, lautet: »Lafs deinen Zögling Religion erst erleben und dann erlernen!« Über die Weise, wie ein Erleben der religiösen Thatsache seitens der Kinder anzustreben sei, spricht sich der Verfasser S. 14 bis 20 eingehend aus und werde auf diesen Teil der Abhandlung besonders verwiesen. Ein blofses Vorführen der biblischen Geschichten, das einfache Vor- und Nacherzählen bringt nicht notwendig dauernde Wirkungen hervor, es wird damit nicht mehr als ein gelegentliches Hinschauen gewonnen; «der Erziehung ist's dagegen um eine lange, ernste, sich tief einprägende Beschäftigungsweise zu thun, welche eine gewichtvolle in sich zusammenhängende Masse von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen in die Mitte des Gemüts stellt, von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was der Flufs der Zeit noch Neues hinzuthun möchte, dafs nichts daneben rücksichtslos vorbeigehen könne.« Erst infolge solcher anhaltenden und tief sich einprägenden Beschäftigungsweise entsteht Teilnahme und ein idealer Umgang, aus welchem sittliche und religiöse Erfahrungen entspringen. Dieser Gesichtspunkt allein ist hinreichend, die Verteilung der biblischen Erzählungen auf die einzelnen Schuljahre bezw. Schulklassen nach konzentrischen Kreisen als schädlich erkennen zu lassen. Diese Stoffanordnung macht es geradezu unmöglich, dafs der Schüler sich in die einzelnen Perioden der religiösen Entwicklung hinreichend versenke.

Im zweiten Teile der Schrift beschreibt Thrändorf das Verfahren, welches bei der Behandlung der einzelnen Geschichte und besonders bei der Herausarbeitung des begrifflich systematischen Stoffes eingeschlagen wird. Dieser Abschnitt ist ganz besonders wichtig und wertvoll. Leider mufs ich mir ein Eingehen auf den reichen Inhalt desselben versagen. *)

Glogau. H. Grabs.

*) In der Anmerkung S. 46 muss es heissen: „5—8 Schuljahr.“ Red.

III.

O. Foltz, Die metaphysischen Grundlagen der Herbartschen Psychologie und ihre Beurteilung durch Herrn Dr. Dittes. Gütersloh, Bertelsmann 1886. 99 S.

Diese Schrift hat den Zweck, das Verständnis der metaphysischen Grundlage der Herbartschen Psychologie zu erleichtern. Sie besteht aus drei Abhandlungen, die in ihrer Gesamtheit einen Kommentar zu den §§ 150—155 des »Lehrbuchs zur Psychologie« von Herbart bilden. Gleichzeitig sind sie eine Zurückweisung der von Dr. Dittes in dem von diesem herausgegeben Pädagogium geübten absprechenden Kritik der genannten Metaphysik. Die Überschriften der drei Abhandlungen sind folgende:

1. Die Seele ist ein einfaches Wesen.
2. Vom Sein und Seienden.
3. Zur Theorie der Empfindungen.

Zu 1.

Verfasser weist hier nach, dafs die Annahme der Einfacheit der Seele nicht eine willkürlich aufgestellte Lehre, sondern das Ergebnis eines vom Gegebenen ausgehenden, streng logischen Denkens ist. Im Gegensatz zu Herbart hat nämlich Dittes a. a. O. behauptet, die Seele sei ein zusammengesetztes Wesen. »Die Mannigfaltigkeit und Geschiedenheit unserer sinnlichen Thätigkeiten und Vorstellungen setzt ein aus vielen Elementen bestehendes Seelenwesen voraus. In einem schlechthin einfachen Wesen wäre eine Vielheit und Verschiedenartigkeit der Leistungen und Gebilde ganz unmöglich u. s. w.« Foltz Untersuchung schlägt folgenden Gang ein. Die Seele ist nicht in der Erfahrung gegeben, wie etwa das Selbstbewufstsein; sie mufs jedoch zu den Thatsachen des Bewufstseins hinzugedacht werden. Gegeben ist nur das Vorstellen, Empfinden u. s. w. Nun könnte aber kein Vorstellen stattfinden, wenn nicht ein Wesen wäre, welches vorstellte, die Vorstellung als innern Zustand erlebte. Dieses vorstellende Wesen ist eben die Seele. Der Schlufs lautet also:

Jedes Geschehen setzt ein Seiendes voraus;
nun ist das Vorstellen eine eigentümliche Form des Geschehens:
mithin liegt dem Vorstellen ein reales Wesen zu Grunde.

Die weitere Frage lautet: Ist die Seele ein einfaches oder ein zusammengesetztes Wesen? Verfasser sagt, die Dittessche Behauptung führt konsequent gedacht zu dem Satze: die Seele besteht aus genau ebenso vielen Elementen, als sie Vorstellungen hat. Denn wenn nicht einmal die Vorstellung des Süfsen mit der des Viereckigen sich verträgt: welche Vorstellungen sollten dann wohl so friedfertig gesinnt sein, um in demselben Seelenelement mit einander hausen zu können? Die Seele würde demnach einen Entwicklungsprozefs zu durchlaufen haben in dem Sinne, dafs sie an Gröfse allmählich zunimmt sie wäre klein und unscheinbar in dem Kinde, grofs und gröfser in dem gebildeten Manne etc. Foltz weiset die Ungereimtheit dieses Gedankens schlagend nach. Die Möglichkeit, dafs ein einfaches Wesen eine Mehrheit von qualitativ und quantitativ verschiedenen Zuständen erlebe, sei wohl denkbar, nur man dürfe die Ursachen dieser Veränderungen nicht im Wesen selbst, sondern aufser ihm in den Einwirkungen der Aufsenwelt, suchen. An und für sich betrachtet steht die Einfachheit der Seele der Vielheit gleichzeitiger Empfindungen so wenig hindernd im Wege, dafs aus der vorausgesetzten Einfachheit allein nicht einmal die Enge des Bewufstseins abgeleitet werden kann. Das hat nicht nur Herbart erkannt, sondern u. a. auch Lotze.

Verfasser wendet sich sodann einem anderen Einwande gegen die Einfachheit der Seele zu und zeigt, dafs der Gedanke, die räumliche Ausdehnung der Seele zum Erklärungsprinzip der Vorstellungen des Räumlichen zu machen, zur reinen Absurdität führe.

Nachdem Foltz auf Seite 14 das Resultat seiner Erörterungen zu-

sammengefafst hat, nennt er eine Reihe von psychischen Erscheinungen, die nach dem Dittesschen Seelenbegriff nicht erklärt werden können:

1. das räumliche Vorstellen,
2. die Enge des Bewufstseins,
3. die Vorstellungen von Dingen mit vielen Merkmalen,
4. das Denken und
5. das Ichbewufstsein.

Weil Dittes behauptet hat, Herbart sei nur durch seinen falschen Begriff des Seins zu dem Satze gelangt: »die Qualität des Seienden ist schlechthin einfach« — so geht Verfasser, um das Ergebnis seiner Untersuchung auch nach dieser Seite hin sicher zu stellen, in der zweiten Abhandlung S. 23—52 auf Herbarts Lehre vom Sein näher ein.

Zu 2.

Die Abhandlung zerfällt in fogende Teile: A. Der Begriff des Seins, B. Die Qualität des Seienden. Auch sie ist ebenso interessant als dankenswert. Dankenswert ist sie deshalb zu nennen, weil Dittes gerade die falsche Bestimmung des Begriffs vom Sein den metaphysischen Grundirrtum, den toten Punkt der ganzen Philosophie Herbarts genannt hat, ferner deshalb, weil Foltz, um allen Mifsverständnissen resp. nahe liegenden Verwechselungen vorzubeugen, den Leser durch eine eingehende, möglichst einfache und leichtverständliche Betractung über den Begriff des Seins aufzuklären sucht.

Es ist in Rücksicht auf den knapp bemessenen Raum unmöglich, die Untersuchungen des Verf. schrittweise zu serfolgen; nur einzelne Bemerkungen sollen gemacht werden. Nachdem F. im Eingange auf die Voreiligkeit Dittes, der die Widerlegung der Herbartschen Theorie vom Sein und Seienden für ein Kinderspiel erklärte, hingewiesen hat, geht er auf das Wort »Sein« in seiner üblichen Anwendung ein, setzt dem Sein das Nicht-sein gegenüber, bezeichnet sodann als erstes Merkmal des Seienden die Wahrnehmbarkeit bezw. die Unabhängigkeit von dem auffassenden Subjekte und zeigt darauf, dafs das folgerichtige Denken hierbei nicht stehen bleiben dürfe, weil sonst der Begriff nur unvollständig definiert werde. Die Unabhängigkeit von unserm Denken sei nicht ein ausschliefsendes Merkmal des Seienden, dieselbe komme vielmehr allem Wirklichen, also auch jeder wirklichen Bewegung zu. Zu jenem Begriffe müsse noch das Merkmal des Selbständigen d. h. des Absoluten hinzukommen u. s. w. Verfasser warnt, den Begriff »Sein« mit »Dasein« und »Wirklichkeit« zu identifizieren. Die Dinge der Aufsenwelt können nur als seiend gedacht werden, solange man von ihrer Vergänglichkeit absieht; wahres Sein ist absolutes Sein, man bezeichnet es mit dem Ausdruck »absolute Position«.

Die Behauptung Dittes', Herbart habe zwei Begriffe des Seins, einen richtigen und einen falschen, weist der Verfasser als völlig in der Luft schwebend auf S. 36 u. f. zurück.

Unter B. behandelt Foltz »Die Qualität des Seienden.« Während er vorher, um den Begriff des Seins zu gewinnen, von den Dingen ausgegangen ist, die der gemeine Verstand für real hält, weil er ihre Relativität nicht beachtet oder nicht kennt, schlägt er nun den umgekehrten Weg ein, indem er fragt, wie das Seiende absolute zu denken sei, damit es dem Begriffe der absoluten Setzung völlig entspreche. Er wendet sich hierbei der Besprechung und Verteidigung folgender Lehrsätze Herbarts zu:

1. Die Qualität des Seienden ist gänzlich positiv oder affirmativ; ohne Einmischung von Negationen.

2. Die Qualität des Seienden ist schlechthin einfach.

3. Das Seiende ist quantitativ einfach.

4. Wie vieles sei, bleibt durch den Begriff des Seins ganz unbestimmt. F. schliefst diese Abhandlung mit den Worten: »Herr D. hat den Begriff vom Sein nicht eben weit auf seiner Wanderung begleitet. Er thut nur den ersten von den zuvor bemerkten Schritten, der bei allen Menschen vorkommt; ihm sind die Sachen das Seiende, wie ja der Name Rea-

lität herstammt von res. Er verkennt vollständig die Ursache, wodurch der gemeine Verstand angetrieben wird, die Realität von den Eigenschaften auf die Dinge zu übertragen. Darum kostet es ihm nichts, das Veränderliche als solches für das Seiende zu erklären und die Realität einer Verbindung mit dem Sein des Elements auf eine Stufe zu stellen. Für ihn giebt es keine Geschichte der Philosophie; er verschmäht es wenigstens, irgend eine Belehrung von ihr zu empfangen. Nur unter diesem Gesichtspunkt wird seine Polemik gegen die Herbartsche Metaphysik verständlich.

Zu 3.

Dittes hatte einen Abschnitt seiner Kritik mit der Behauptung eingeleitet, dafs es nach Herbarts Theorie im Gebiete des Seins, des Realen, des Wirklichen ein Geschehen überhaupt gar nicht gebe, weder eine Selbstthätigkeit der isolierten einfachen Wesen, noch eine Wechselwirkung derselben aufeinander. »So ist also das unvermeidliche Ende der Herbartschen Metaphysik die Selbstauflösung, der theoretische Nihilismus.« Darauf antwortet Foltz in der III. Abhandlung und zeigt darin, 1) dafs die Interessen des Erziehers, der ja auf die Bildsamkeit seines Zöglings vertrauen mufs, in der Herbartschen Psychologie aufs beste gewahrt sind; 2) dafs in der Theorie Herbarts von den »Störungen« und »Selbsterhaltungen« die einzig wahre Grundlage zu einer Theorie der Empfindung gegeben ist; und endlich 3) dafs Dr. Dittes die Herbartsche Theorie nicht verstanden hat.

Auch dise Arbeit kann dem Leser warm empfohlen werden. Schliefslich werde noch bemerkt, dafs der Verfasser, welcher Volkmanns »Lehrbuch der Psychologie« (Köthen, Otto Schulze) und O. Flügels »Probleme der Philosophie« »Seelenfrage« (beide ebenfalls in Cöthen bei O. Schulze) oft angezogen, diese Schriften zum Studium dringend anrät. Dieser Empfehlung kann ich mich voll und ganz anschliefsen.

Glogau. H. Grabs.

IV.

Josefine Richter von Innfeld: Neues System einer wahrhaft natur- u. kunstgerechten Gesang-Unterrichts-Methode, Wien, Julius Ehmel. Pr. 14 Mk.

Ein vortreffliches Werk, das die höchste Aufmerksamkeit aller Gesanglehrer verdient. Im Gegensatz zu den meisten der gegenwärtigen Gesangschulen will die Schule der Frau Richter nicht das Treffen lehren, sondern zum Singen, zur Tonbildung anleiten. Der richtige Ansatz geht ihr über alles. Der Gesang ist für sie, wie für Richard Wagner »die in höchster Leidenschaft erregte Rede« (S. 18). Im deutschen Gesang, wie er jetzt ist, beeinträchtigt das Wort den Ton; will man aber dem Ton Geltung verschaffen, so geschieht dieses auf Kosten des Wortes. Die dramatischen Werke Richard Wagners, in denen der Ton an das Wort, die Melodie an den Vortrag gebunden ist, der Gesang einer gesungenen Rede gleicht, kennzeichnen die wahre Richtung der deutschen Gesangeskunst. Soll der Ton schön sein, so mufs er vor allem sprachwahr sein. Mit den unhaltbar gewordenen Traditionen der italienischen Schule, die sich auf den Ton und die Tontechnik beschränkt, müsse gebrochen werden. Wie könne ein do, re, mi, la, sola, si eine Vorübung sein für deutschen Text, z. B. »Täuscht das Licht des Mondes mich nicht«, und wie sollen jahrelange Übungen auf dem Vokal a, welchen die Deutschen ganz unterschiedlich aussprechen und anders ansetzen als die Italiener, von erspriefslicher Schulung sein? Diese Übungen auf a legen die Sprachorgane lahm, sie werden dadurch unfähig für die Aussprache deutschen Textes im Gesange. In der deutschen Sprache beherrscht der Konsonant den Vokal und analog der Sprache müssen auch im Sprachorganismus die Gesichts- und Halsmuskeln den Kehlkopf und im Gesang das Wort den Ton beherrschen. Darum habe den eigentlichen Sing-

übungen die methodische Entwicklung des Sprachorganismus vorauszugehen. Die Herrschaft über den Gesangsapparat müsse schon beschafft sein, wenn das Singen selber beginnt.

Wie schon erwähnt ist für Frau Richter der Ansatz der Punkt, um den sich die ganze Gesangskunst dreht (S. 23). Dieser »Ansatz ist jene Stelle vorn im Munde am harten Gaumen unmittelbar hinter den Oberzähnen, an welcher Wort und Ton im Gesange anzusetzen oder in Anschlag zu bringen ist« (ibidem). Das nach der Lautiermethode korrekt hervorgebrachte **m** veranschaulicht genau die Stelle des Ansatzes und dient auch dem Unterricht als Wegweiser, die Konsonanten und die Vokale, also Wort und Ton an den Ansatz zu leiten (S. 24). Dieser Ansatz mit **m** und eine dem Kauen ähnliche Mundbewegung werden denn auch jeder Übung vorausgeschickt. Wird an dieser Art der Tonbildung beim Gesangunterricht konsequent festgehalten, dann wird nicht etwa blofs ein Ausgleich der angeborenen Stimmregister, des Brust-, Hals- und Kopfregisters herbeigeführt, sondern es wird ein einziges, ein Kunstregister erzeugt, das den ganzen Tonumfang der Stimme in sich schliefst. Für diese Art der Tonbildung bietet den Vokal **a** die meisten, der Vokal **i** die wenigsten Schwierigkeiten. Der Vokal a liegt in der Brust und wird beim Naturgesange im Kehlkopfe gebildet; es währt deshalb geraume Zeit, bis es gelingt, ihn an die Ansatzstelle zu bringen. Die Richtersche Schule läfst deshalb die einzelnen Vokale in folgender Reihe zur Übung kommen: i, e, o, u, a.

Das ganze Verfahren hat den Sologesang und zwar den dramatischen Sologesang im Auge.

Die Cultivierung des Chorgesanges sei der Entfaltung schöner Stimmen nicht förderlich. Die Verfasserin will einen grofsen Ton erzielen und für das Singen in grofsen Räumen vorbereiten; sie giebt zu, dafs die von ihr geforderte Aussprache im Zimmer allerdings übertrieben scharf markiert erscheinen könne. Die Leistungen ihrer Schüler könnten ebenso wenig im Zimmer oder im kleinen Raume beurteilt werden, als das Werk eines Malers, der für die Entfernung malt. Für die Werke der Meister wird nachstehende Reihenfolge empfohlen: 1. Richard Wagner, 2. Gluck, 3. Weber, 4. Marschner, 5. Spohr, 6. Beethoven. In Richard Wagners Werken komme mit Ausnahme weniger Fälle stets auf jede Note eine Silbe. Bei Gluck fänden sich schon öfter Stellen, in welchen zwei Noten auf eine Silbe entfallen. Weber, Marschner und Spohr böten schon gröfsere Schwierigkeiten. »Beethovens Fidelio« sei als der Probierstein für die klassische Musik anzusehen.

Die Frage, ob das Richtersche Unterrichtsverfahren, das mit dem herkömmlichen vollständig bricht und sich zweifelsohne auf gewichtige physiologische, ästhetische und sprachliche Gründe stützt, auch auf die Methode des Gesangunterrichtes in der Volksschule umgestaltend einwirken werde, läfst sich von kurzer Hand weder bejahen, noch verneinen. Frau Richter selber meint (S. 27): »Anstatt in den Elementarschulen und in den Kindergärten das Singen einzuführen und mit diesem frühzeitig den Grund zum Stimmruin, nicht aber zur beabsichtigten Stimmentwicklung zu legen, sollte und zwar vor Beginn des Sprachunterrichts schon, die Mundgymnastik eingeführt werden, nicht nur zum Gedeihen der Kunst im Gesange und zur Konservierung der Stimme, sondern auch um jene Muskeln zu entwickeln, auf welche sich das Turnen nicht erstreckt.« Man müfste der Verfasserin zustimmen, wenn die Volksschule resp. der Gesangunterricht in derselben die Aufgabe hätte, für den deutschen dramatischen Sologesang vorzubereiten. Nachdem aber der Gesangunterricht in der Volksschule aus pädagogischen Gründen ganz anderen Zwecken dienstbar zu machen ist, auch niemals Selbstzweck werden darf, so wird er seine Berechtigung behalten, auch wenn er nicht nach den Richterschen Prinzipien erteilt werden kann. Für eine so umfang-

reiche Mundgymnastik und für so weitgehende technische Übungen, wie sie nach der Schule der Frau Richter notwendig sind, hat die Volksschule weder Zeit noch Raum, auch dann, wenn es ihr weniger bedenklieh erschiene, bei ihren Einwirkungen auf die Schüler längere Zeit hindurch »die Natur zu bekämpfen«, S. 26).

Trotzdem aber enthält das Werk des anregenden Neuen so viel, dafs es kein Gesanglehrer unbeachtet lassen sollte. Die Ändernngen, welche der Schul-Gesangunterricht da und dort durch die unmittelbaren Schüler der Verfasserin schon erfahren hat und von denen sie auf S. 10 selber berichtet, können in der That als Verbesserungen des herkömmlichen Verfahrens bezeichnet werden, von denen nur zu wünschen ist, dafs sie allmählich Gemeingut werden.

Mit Frau Richter rechnen wir hierher: die Einführung des Vokales i an die Stelle des a bei den ersten Gesangsübungen, die Übungen in der Aussprache, die Aufstellungen, dafs der Kehlkopf beim Singen in ruhiger Lage zu verbleiben habe und dafs der Ton bei geschlossenem Munde anzusetzen sei, dafs es verfehlt wäre, wenn das piano schon beim Beginn des Unterrichts geübt würde u. anderes. Eigentümlich berührt das Geständnis der Verfasserin, dafs ihre Schüler die vollständige Ausbildung in der Regel nicht abwarten (S. 12).

Merkwürdig bleibt auch, wenn der Wert der Methode aufser Zweifel steht, dafs die Bestrebungen der Frau Richter von Innfeld, welche Dr F. Gehring mit gutem Grunde eine Frau »mit sehr scharfem Denkvermögen und grofser Energie« nennt, nicht grofse, weitgehende Erfolge aufzuweisen haben. Dies fällt namentlich auf, wenn man bedenkt, dafs dieselbe schon im Jahre 1865 (S. 7) sich dem Gesangunterrichte widmete und bald zu ihrer eigenen Methode gelangte; noch mehr bei Erwägung des Umstandes, dafs ihr Sohn, der bekannte K. K. Hofkapellmeister Hans Richter, der schon seit 1875 (1879) in Wien, also am Orte der Wirksamkeit seiner Mutter, die Hofoper leitet, durch seine einflufsreiche Stellung vor allem die Bestrebungen seiner Mutter in wirksamster Weise unterstützen könnte. Ebenso unbegreiflich scheint es, dafs Richard Wagner, für dessen grofsen dramatischen Stil ja gerade die Richtersche Methode Sänger heranbilden will, schon deshalb und mit Rücksicht auf seinen Intimus Richter sich der Sache nicht in seiner energischen Weise annahm.

Wie dem aber auch sei, die Schule ist mit äufserster Konsequenz durchgeführt und mufs jeden, auch den, der den Standpundt der Verfasserin nicht teilt, doch mit Hochachtung vor derselben erfüllen.

Schwabach. Helm.

V.

Wilibald Pirkheimers Stellung zur Reformation. Ein Beitrag zur Beurteilung des Verhältnisses zwischen Humanismus und Reformation von Lic. theol. P. Drews. Leipzig, Grunow, 1887. 124 S. Darstellung, 14 S. Anmerkungen.

Das vorstehende Schriftchen zu lesen, war mir eine rechte Ferienfreude, denn es verbreitete über ein Gebiet, was mir nur den allgemeinen Umrissen nach bekannt war, ein neues Licht und liefs mich über das Verhältnis von Humanismus und Reformation eine ganz andere und jedenfalls richtigere Anschauung, als ich bisher besessen hatte, gewinnen. Eine Kritik über die auf eingehenden Quellenstudien ruhende, sehr fesselnd geschriebene Arbeit liefern zu wollen, liegt mir natürlich vollkommen fern, und der Zweck dieser Zeilen ist nur, denjenigen Kollegen, welche sich eingehender mit der Geschichte der Reformationszeit beschäftigen wollen, auf die durch Herrn Drews gebotene Ergänzung und Berichtigung des Bildes der geistigen Bewegung im 16. Jahrhundert aufmerksam zu machen. Pirkheimer, der bekannte Verfasser des »abgehobelten Eck«, ist das Urbild eines deutschen Humanisten. Am wohlsten fühlt er sich, wenn er frei auf dem Landgute seines Schwa-

gers gelehrten Studien leben kann. Für seinen sittlich religiösen Standpunkt ist besonders bezeichnend eine Stelle aus der Zueignung einer Schrift Plutarchs an seine Schwester, dort heifst es: »Mit Recht behaupten die Stoiker: Es ist Gottes Geschenk, dafs wir leben, dasjenige der Philosophie aber, dafs wir gut leben . . . Mit dieser (Philosophie) ausgerüstet und bewaffnet, teuerste Schwester, wollen wir alles Ungemach, alle Schmerzen, Anfechtungen und Mühsale geduldig ertragen.« Bei dieser echt humanistischen Anschauungsweise konnte Pirkheimer wohl zeitweilig mit den Reformatoren Hand in Hand gehen, wenn es galt, gemeinsame Gegner zu bekämpfen, aber für das innerste Wesen der reformatorischen Bewegung hat er kein Verständnis gehabt.

Durch Mitteilungen aus den Quellen hat Herr D. dafür gesorgt, dafs die Gestalt Pirkheimers dem Leser in allen einzelnen Zügen klar vor die Augen tritt; daher ist das Schriftchen beim Unterricht in der Kirchengeschichte sehr wohl zu benutzen.

Auerbach i. V.

Dr. Thrändorf.

VI.

Parallel-Bibel oder **Die heilige Schrift** Alten und Neuen Testaments in der Verdeutschung durch Dr. Martin Luther nach der Originalausgabe von 1545 mit nebenstehender wortgetreuer Übersetzung nach dem Grundtext.

In drei Bänden. I. Die Geschichtsbücher. II. Die poetischen und prophetischen Bücher des Alten Testaments. III. Das Neue Testament. Gütersloh, C. Bertelsmann. 135—140 Bogen in 24 monatlichen Lieferungen à 50 Pf. Das ganze Werk wird innerhalb zwei Jahren vollendet sein.

Diese Parallelbibel hat etwas von dem Ei des Columbus. Denn während unsere Gelehrten jahrelang an einer Verbesserung der lutherischen Bibelübersetzung gearbeitet haben, um schliefslich die bittere Erfahrung zu machen, dafs das Endergebnis ihrer Mühen, die sogen. Probebibel, auf allen Seiten harte Angriffe und wenig Beifall erfuhr, tritt uns hier ein Unternehmen entgegen, welches allen berechtigten Wünschen durchaus entspricht. Berechtigt ist nämlich sowohl der Wunsch, die Verdeutschung Luthers dem evangelischen Volke zu erhalten, als auch der andere, diese teilweis veraltete und unrichtige Übersetzung dort zu verbessern, wo es der augenblickliche Stand der Bibelforschung dringend fordert. Hier haben wir beides; so kann der Bibelleser in Verbindung mit seiner Lutherbibel den Grundtext selbst lesen, und jene mit diesem vergleichen. Die Übersetzung ist so wortgetreu und genau, als nur möglich, und dabei keine Rücksicht auf eine bestimmte dogmatische Anschauung oder traditionelle Auffassung mafsgebend, sondern einzig die gewissenhafte und sorgfältige Untersuchung des Textes, und der Wunsch, das wiederzugeben, was derselbe nach dem Ergebnis streng wissenschaftlicher Exegese wirklich besagt. Bei streitigen Stellen sind zudem immer eine oder mehrere Varianten auf dem Rande beigefügt, welche besagen, wie auch nach anderer Auffassung des Textes übersetzt werden könnte. Daneben steht in der linken Columne der Luthertext nach der letzten Originalausgabe vom Jahre 1545, durch den fetteren Druck von der parallelen Übersetzung als das ursprüngliche und wertvollere hervorgehoben, sodafs also die von mancher Seite gewifs geforderte Pietät gegen den Reformator durchaus gewahrt wird. Wir wüssten nichts, was dem Suchen des bibelforschenden »Laien« so trefflich entgegenkommen könnte als diese Parallelbibel, und können dieselbe darum nicht warm genug empfehlen. Sie ersetzt dem Lehrer zumal eine ganze Menge von Commentaren und Erklärungen in der handlichsten Weise. Dabei ist die Ausstattung sehr gut und der Preis niedrig genug.

Berka a. Ilm.

R. Bürkner.

VI.

Der Schularzt. Vortrag, gehalten am 12. Novbr. 1887 für die Vereine »Mitttelschule und Realschule« in Wien von Dr. L. Burgerstein. (Abdruck aus der »Zeitschrift für das Realschulwesen«. Redig. von Kolbe Wien; Hölder 1888, XIII. Jahrg. 1. Heft).

Wenn es wahr ist, dafs ein gesunder Geist nur in einem gesunden Körper wohnen kann, so ergiebt sich auch ganz von selbst, dafs sich der Sorge um den Geist die Sorge um den Körper beigesellen mufs. Und da man nicht zugleich Pädagoge und Arzt sein kann, so müssen sich eben Pädagogen und Ärzte in das Erziehungsgeschäft teilen. *)

Wie notwendig es für den Pädagogen werden kann, die Stimme des Arztes in manchen Fragen zu hören, zeigt aufs klarste obige Schrift, auf die wir deshalb die Aufmerksamkeit der geehrten Leser lenken wollen.

Um die Notwendigkeit ärztlicher Mitwirkung am Erziehungsgeschäfte zu beleuchten, führt Burgerstein**) folgendes Beispiel an:

Im Jahre 1881 veröffentlichte Stadtphys. Hertel in Kopenhagen die Resultate seiner Untersuchung von 314 Knaben. Er konstatierte, dafs mehr als 1/3 aller Untersuchten kränklich war. Das gewaltige Aufsehen, das dieses Ergebnis hervorrief, hatte zur Folge, dafs in Kopenhagen eine Kommission eingesetzt wurde, bestehend aus einem Schuldirektor (Vorsitz.), 2 Ärzten, 3 Schulmännern und 1 Architekten, welche die Aufgabe hatte, den Gesundheitszustand der Schüler zu untersuchen. Es wurden bei ca. 30000 Kindern Nachfragen gestellt. Man fand, dafs von 16789 Knaben 29% krank waren (Lateinschulen 32%, Realschulen 28%).

Gleichzeitig mit der dänischen Untersuchung fand eine solche in Schweden statt, deren ärztliches Mitglied Axel Key war. (In Parenthesis erlaube ich mir die Bemerkung, die Bugersteinsche Übersetzung der Arbeit Keys, die allem Anscheine nach eine Fülle der interessantesten Details enthält, möge recht bald erscheinen!)

Die Methode war die Hertelsche: Fragebogen, an deren Ausfüllung sich Eltern, Lehrer, Schulärzte, Hausärzte beteiligten. Von den untersuchten 14722 Knaben entfielen 11210 auf vollklassige Schulen ***) und es waren 55,2% gesund, 44,8% krank. Das höchste Perzent der Kränklichen findet sich auf der Lateinlinie 50,2, Reallinie 39,16, gemeinsame Linie 40,9). Das Krankenpercent schwankt nach den Altersstufen in gesetzmäfsiger Weise; es erreicht ein erstes Maximum in der III., ein zweites in der VII_1 (Lateinlinie) resp. VII_2 (Reallinie).

In Bezug auf körperliche Entwicklung ergiebt sich folgendes: Die Zunahmen an Länge und Gewicht bewegen sich in einer auf und absteigenden Curve, deren Maxima in das 7. resp. 8., 15. resp. 16. Lebensjahr fallen. Inzwischen liegt eine Periode schwacher köperlicher Entwicklung.

Ein dritter Punkt, dem die schwedische Kommission ihre Aufmerksamkeit schenkte, waren die an die Schüler gestellten Anforderungen, gemessen durch die mittlere tägliche Arbeitszeit in Schule und Haus. Es ergab sich mit auffallender Uebereinstimmung ein beständiges Anwachsen der Forderungen von der ersten bis zur letzten Klasse. Vergleicht man nun das über die körperliche Entwicklung Gesagte mit den an die Kinder gestellten Anforderungen, so ist die Disharmonie eine auffallende und es erklärt sich sofort das Hinaufschnellen der Krankheitspercente in III und VII. Der Besuch dieser Klassen fällt nämlich in Jahre geringer Körperentwicklung.

*) Ziller, Allg. Päd. pag. 5.

**) Realschulprofessor in Wien, s. Z. Sekretär des hyg. Congr. zu Wien.

***) Die schwed. Mittelschule hat 3 gemeinsame Klassen (I—III) und teilt sich hierauf in eine Latein- und Reallinie, deren jede die IV, V, VI, VII 1. VII 2 enthält.

Um etwaige Zweifel bezüglich der Lebensfähigkeit des Institutes der Schulärzte zu zerstreuen, führt B. zahlreiche Beispiele bestehender Einrichtungen an: Belgien: Brüssel und Antwerpen besitzen Schulärzte seit 1874. Brüssel ist in 5 Distrikte geteilt, deren jeder seinen Arzt (und ärztliche Assistenten) hat, welcher mindestens dreimal monatlich gründlich nachzusehen und monatlich ein vorgedrucktes, detailliertes Schema auszufüllen hat, welches Augaben enthält über den Gesundheitszustand der Schüler, über die Natur der den Schulbesuch hindernden Krankheiten, über den hygienischen Zustand der Schule (Reinlichkeit, Heizung, Ventilation, Beleuchtung), endlich besondere Wahrnehmungen und Verbesserungsvorschläge. Es findet auch Präventivbehandlung in der Schule statt, wozu die Medikamente gratis geliefert werden. Häusliche Behandlung durch den Schularzt ist ausgeschlossen.

Eine Anfrage an die Schulmänner, ob die oftmaligen Besuche der Ärzte nicht lästig seien, wurde mit »Nein« beantwortet.

Frankreich: Paris und mehrere andere Städte besitzen Schulärzte schon seit längerer Zeit; durch Dekret vom 18. I. 1887 wurde ärztliche Mitarbeit für alle Schulen anbefohlen.

In der Schweiz sind nur zwei Städte dieser Einrichtung teilhaftig geworden. Lausanne und Basel.

Auch in Amerika schenkt man in neuester Zeit der Körperpflege der Schuljugend erhöhte Aufmerksamkeit.

Republik Argentinien: durch Gesetz vom Jahre 1884 ist die hyg. und med. Arbeit der Schule obligatorisch geworden.

The last but not the least: Ungarn. Dieses Land strebt Reformen auf dem Gebiete der Schulhygiene an, wie sie in keinem Lande in gleicher Ausdehnung existieren. Man richtet in Ungarn das Augenmerk hauptsächlich auf die Mittelschule, ohne jedoch die Volksschule aus den Augen zu verlieren. Die mit dem Titel: Mittelschularzt und Professor der Hygiene ausgestatteten Fachmänner haben im Lehrkörper der Mittelschulen Sitz und Stimme und werden aufserdem den Volksschulinspektoren als Sachverständige zugeteilt.

Die angeführten Thatsachen dürften wohl hinreichen, jeden, der eine Verbesserung unserer heutigen Schulzustände wünscht, zu überzeugen, dafs ein Zusammenwirken von Pädagogen und Ärzten von den segensreichsten Folgen begleitet sein mufs. Ob nun die Schulärzte Medicinalbeamte oder freiwillige Fachmänner unter behördlicher Oberaufsicht sind, ist gleichgiltig. Wichtig ist, dafs die Schulmänner in dem Streite um den Schularzt entschieden und objektiv Stellung nehmen.

Wien. Pelikan.

VII.

Tuchhändler, Dr. Oberlehrer. Zur Weckung und Pflege der Selbstthätigkeit im erziehenden Unterricht durch den Betrieb der Grammatik. Beilage zum Programm des Gymnasiums in Buchsweiler. 1888. Buchdruckerei von M. Du Mont-Schauberg, Strafsburg i. Els., 34 S. 4°.

So wichtig die Forschungen nach der besten Methode des Unterrichts an sich sind, so zweckdienlich sind doch auch Versuche, auf Grund der bestehenden Verhältnisse den Unterricht möglichst erziehlich zu gestalten. Es ist dies der einzige Weg, auf dem die Schüler schon jetzt von den Grundsätzen des erziehlichen Unterrichts Nutzen haben können, aber auch der einzige Weg, unserer Richtung immermehr Anerkennung und schliefslich den Sieg zu verschaffen. Deshalb begrüfsen wir die oben angezeigte Programmarbeit mit aufrichtiger Freude. Sie behandelt den grammatischen Unterricht, der vielfach von den Feinden der höheren Schulen — manchmal vielleicht mit Recht — als ein Schreckgespenst hingestellt wird, während er, richtig in die Hand genommen, für Lehrer und Schüler gleich anregend sein kann. Und der

Herr Verfasser greift ihn richtig an. Vom Selbsterfahrenen und vom Selbstgeschauten leitet er überall hin zum Neuen, das aber nicht der Lehrer mitteilt, sondern die Schüler selbstthätig finden; mag es sich nun darum handeln, die Regeln über ὥστε zu gewinnen oder die über den Akkusativ mit Infinitiv im Lateinischen oder die Konstruktion der Participien. Wenn die eingeführten Lehrbücher auch Schwierigkeiten bereiten, er zeigt, wie man mit ihnen auskommen, ja sie gut benutzen kann, wenn der Lehrer über dem Buche steht. — Alles Mechanische bekämpft er entschieden, fast jede Wiederholung wird bei ihm zur Neugestaltung. Durch Zerlegen und Vergleichen findet er neue Gesichtspunkte im einzelnen und neue Verknüpfungen mit anderem. Er weckt die Erfindungsgabe und macht die Schüler ihrer Kraft bewufst, indem er sie Variationen schriftlich und mündlich auch in den fremden Sprachen vornehmen läfst. Bei der deutschen Sprache wird die gedruckte Grammatik natürlich beiseite gedrängt, »das Lesebuch, überhaupt der deutsche Lesestoff, sowie der Sprachvorrat des Schülers werden vollständig ausreichen, um das Grammatische in erforderlichem Mafse daraus zu gewinnen. Nur zur Richtigstellung und Vertiefung im einzelnen mögen nachher die eigenen Funde mit dem Lehrbuche verglichen werden.« Auch etymologische Untersuchungen kann der Schüler gelegentlich — unter verständiger Leitung des Lehrers — mit Glück anstellen. Das zeigt die hübsche Behandlung des Wortes »erwarten«.

Wir empfehlen das Schriftchen besonders allen denen, welche an unbequeme Bücher gebunden, einen Weg suchen, erziehlich zu unterrichten, ohne — was wir für einen grofsen Fehler ansehen würden — das eingeführte Lehrbuch in den Augen der Schüler der Mifsachtung preiszugeben. Die Abhandlung ist um so brauchbarer, da sie auch zweckmäfsige Litteraturnachweise enthält. Doch scheint mein umfänglicher Aufsatz über »Verbindung von Lektüre und Grammatik« im 19. Jahrgang (1887) des Jahrbuchs des Vereins f. wiss. Päd. dem Herrn Verfasser unbekannt geblieben zu sein.

Halle a. d. Saale.

Rud. Menge.

VIII.

Piltz, Ernst, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Mit einer lithographierten Tafel. Dritte verbesserte Auflage. 8°. 91 S. Weimar 1887. Böhlau.

Die Sammlung von »200 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung« zusammengestellt für die Schüler der von Prof. K. V. Stoy geleiteten Erziehungsanstalt (Jena 1860), wurde von Piltz in wesentlich erweiterter und verbesserter Gestalt vor fünf Jahren der Öffentlichkeit übergeben. Diese zweite Auflage zeigten wir in den »Päd. Stud.« 1882, Heft 2 an und erfuhr durch Scheller eine eingehende günstige Besprechung in den »Deutschen Blättern f. e. U.« 1882, Nr. 26. Wir begrüfsen freudig das Neuerscheinen dieser wiederum in erwünschter Weise erweiterten und verbesserten Sammlung, welche die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts erheblich unterstützt hat. Vorliegende neue Auflage enthält 800 Aufgaben und Fragen zum Bekanntmachen des Schülers mit den Lebenserscheinungen der ihn umgebenden Natur. 1. Vom Himmel 9 S., 2. von der Luft 11 S., 3. von dem Erdboden 7 S., 4. vom Wasser 8 S., 5. von den Pflanzen 27 S., 6. von den Tieren 19. S. Für den Lehrer der Heimatskunde sehr praktisch ist der neu hinzugekommene Anhang, in welchem die in der Sammlung vorkommenden geographischen Begriffe unter Verweisung auf die fortlaufenden Nummern der Aufgaben alphabetisch geordnet sind. Auf der angehängten Tafel wird gezeigt, wie sich die atmosphärologischen Beobachtungen graphisch darstellen lassen.

Was die gleichzeitig mit der zweiten Auflage erschienene Begleitschrift

(»Über Naturbeobachtung«. Weimar 1882) betrifft, so würden wir uns freuen, wenn Verfasser bei einer etwaigen Neuherausgabe derselben die Stellung der Beobachtungsaufgaben innerhalb der methodischen Durcharbeitung der naturkundlichen Pensen deutlicher, als bisher geschehen, nachwiese und an einigen Unterrichtsbeispielen erläuterte.

IX.

Tabellen zur qualitativen chemischen Analyse. Von **F. Henrich,** Oberlehrer am Real-Gymnasium in Wiesbaden. — Wiesbaden 1886. Chr. Limbarth.

Das vorliegende Büchlein besteht lediglich aus dreizehn Tabellen, deren Zweck aus dem Titel ersichtlich ist.

Ziemlich eingehend ist die Behandlung der Vorprüfung, denn es beschäftigt sich eine Tabelle mit der Prüfung auf trockenem Wege, die nächste mit dem Verhalten der Metalloxyde zu Borax und Phosphorsalz, die dritte mit dem Verhalten der Substanzen gegen konzentrierte Schwefelsäure, die vierte endlich mit dem Verhalten beim Lösen und Aufschliefsen. Diese eingehende Behandlung der Vorprüfung ist als besonderer Vorzug hervorzuheben, denn einmal erfordert eine eingehende Vorprüfung ebensoviel Aufmerksamkeit wie Geschicklichkeit im experimentieren, andererseits aber ist sie ein ausgezeichnetes Mittel gegen eine sonst leicht sich einstellende rein mechanische Ausführung der qualitativen Analyse.

Die Tabellen V bis XII sind der Trennung der Metalle auf nassem Wege gewidmet, und zwar ist der Stoff derart gegliedert, dafs zunächst für jedes Fällungsmittel (z. B. Salzsäure, Schwefelwasserstoff u. s. w.) das chemische Verhalten der einzelnen möglichen Niederschläge ausführlich dargestellt wird, worauf dann eine kurze Tabelle zur Trennung der gleichzeitig vorhandenen Substanzen folgt. Auch hierin erkennt man wieder das sehr anerkennenswerte Bestreben, eine rein mechanische Behandlung der Analyse zu verhindern.

Die letzte Tabelle enthält die Ermittelung der Säuren, mit einer Ausführlichkeit, wie sie selten zu finden ist.

Geht schon aus dem Obigen hervor, dafs die vorliegende, höchst sorgfältige und gründliche Arbeit manchen Vorzug vor ähnlichen Erscheinungen hat, so besteht doch zweifellos das Hauptverdienst des Verfassers in der überaus reichlichen und lehrreichen Ergänzung der Tabellen durch chemische Formeln und Gleichungen zur Erläuterung aller erwähnten Prozesse.

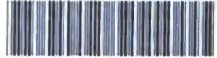
Empfehlen sich daher aus diesem und den oben genannten Gründen Henrichs Tabellen dem Anfänger in der analytischen Chemie von selbst, so kann damit doch nicht der Schüler, auch wo ihm Zeit zum chemischen Arbeiten geboten ist, gemeint sein, denn für die Zwecke der Schulen dürfte die dargebotene Fülle des Materials wohl weit über das zu bewältigende Mafs hinausgehen, vielmehr nur erdrückend wirken.

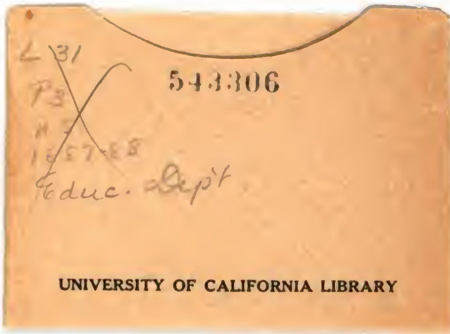
Leipzig. M. Lentemann.

Um den Inhalt des vorigen Heftes nicht zu trennen erhielt dasselbe einen Umfang von fünf Bogen, das vorliegende Heft musste daher auf drei Bogen beschränkt werden, um die für den Jahrgang bemessene Bogenzahl nicht zu überschreiten.

Die Verlagshandlung.

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.


U. C. BERKELEY LIBRARIES
C052372931


L31
P3
543306
Educ. Dept.
UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY



